



MARTA CRISTINA DE ASSIS FERREIRA DA SILVA **AS CRIANÇAS CIGANAS E A ESCOLA – CAMINHOS PARA A MUDANÇA**



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
Ano 2009

**MARTA CRISTINA DE
ASSIS FERREIRA DA
SILVA**

**AS CRIANÇAS CIGANAS E A ESCOLA – CAMINHOS
PARA A MUDANÇA**

Projecto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Dedicatória

À minha mãe, enquanto única.

Ao Luís, sempre.

A todas as crianças ciganas deste país, eternas esquecidas.

o júri

presidente

Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Dayse Cristine Dantas Brito Neri De Souza
Investigadora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professor Dr. António Maria Martins
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Doutora Manuela Gonçalves, orientadora deste projecto, sem a qual nada seria possível.

palavras-chave

Criança, etnia cigana, relação escola família, educação multicultural

resumo

Estamos conscientes da importância que a escola deve representar na vida das crianças ciganas e também da necessidade urgente de estabelecer com as suas famílias uma relação de cooperação que conduza à melhoria da qualidade do ensino e ao desenvolvimento global dos alunos. No entanto, constatámos a existência de lacunas no modo como esta relação é efectuada.

Face a isso, o objectivo deste projecto centrou-se na relação escola-família, escutando as vozes dos actores sociais desta minoria étnica, de forma a criar-lhes a oportunidade de realçarem os seus interesses, divergências e expectativas em relação à escola, tendo em vista uma maior e melhor integração destes na comunidade escolar que se assume cada vez mais multicultural.

Sob o ponto de vista metodológico a investigação participativa realizada no 1º Ciclo, da Escola da Luz, assumiu uma natureza qualitativa e quantitativa. Para o efeito desenvolvemos conversas com as crianças e observámos os seus tempos livres, efectuámos entrevistas às professoras e aplicámos um inquérito por questionário às famílias.

O trabalho realizado permitiu-nos constatar que face à diversidade e clivagem cultural é necessário actuar, porquanto as famílias ciganas mais jovens começam a mostrar receptividade à mudança.

Com este projecto esperamos ter contribuído para criar uma visão mais alargada por parte dos pais e dos seus filhos quanto à importância do percurso escolar na vida destes e, ainda, melhorar o conhecimento dos progenitores quanto às aspirações futuras das suas crianças.

Pretendemos, também, que este trabalho possibilite ampliar o conhecimento sobre esta realidade e promova a elaboração de novos projectos que tragam maior visibilidade ao grupo cigano.

keywords

Child, gipsy ethnia, school-family relation, multicultural education

abstract

We are aware about the importance that school should represent in the life of gypsy children as well as about the urgent need of establishing with their families a relation of cooperation in order to improve teaching quality and the global development of the students.

However, we noticed the existence of some gaps in the way this relation is brought into effect.

So, the objective of this project was focused in the school-family relation, paying attention to the voices of the social actors of this ethnic minority, in way to create for them the opportunity of highlighting their interests, divergences and expectations concerning school, having in mind their higher and better integration in the school community which is assumed to be more and more multicultural.

From the methodological point of view, the participative investigation carried out in the Primary School, of Escola da Luz, assumed a qualitative and quantitative nature. With that purpose we developed conversations with the children and observed their leisure times, effectuated interviews to the teachers and applied an inquiry for questionnaire to the families.

The fulfilled work has allowed us to notice that face to the diversity and cultural cleavage it is necessary to act, since younger gypsy families are beginning to reveal some receptivity to change.

With this project we have contributed to a broader view of parents and their children about the importance of schooling in their lives and even improve the knowledge of parents regarding the future aspirations of their children.

We also wanted to enable this work to increase knowledge about this reality and promote the development of new projects that bring greater visibility to the gypsy group.

ÍNDICE

Considerações iniciais.....	03
Capítulo I - Da problemática ao suporte metodológico do projecto	05
1. Apresentação e fundamentação do projecto	05
2. Apresentação e caracterização do grupo participante.....	09
2.1. Escola e meio envolvente	09
2.2. As crianças	11
2.3. As famílias	18
3. Metodologia adoptada	20
3.1. Método: investigação participativa.....	20
3.2. Técnicas de investigação e procedimentos.....	22
Capítulo II - Enquadramento geral da problemática.....	27
1. Da noção de cultura à cultura cigana	27
2. A multiculturalidade	31
2.1. Políticas educativas e modelos multiculturais	32
2.2. Práticas educativas inclusivas face à diversidade cultural	35
3. Famílias ciganas: organização social e familiar	39
4. Escola e família	46
4.1. Interacção escola, famílias e crianças ciganas	46
4.2. Factores condicionantes da integração escolar	49
Capítulo III - O desenvolvimento do projecto	52
1. O trabalho exploratório	52
2. A voz das crianças	63
2.1. Conversas com as crianças – Os cantos da sala	63
2.1.1. Turma A.....	63

2.1.2. Turma B.....	67
2.2. Tempos livres	70
2.2.1. Na Escola	70
2.2.2. Nos Bairros Ciganos.....	72
3. As professoras da Escola da Luz	73
4. A voz das famílias.....	77
4.1. Perspectivas sobre a Escola da Luz.....	77
4.2. Famílias Ciganas – perspectivas de futuro dos seus filhos	80
5. Síntese do trabalho desenvolvido	84
 Considerações finais	 87
 Bibliografia.....	 91
 Anexos	 98

Considerações iniciais

O projecto, “As Crianças Ciganas e a Escola – caminhos para a mudança”, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária.

A sua investigação dividiu-se em duas partes, sendo a primeira de carácter teórico e a segunda de carácter prático.

Procurámos centrá-lo num conhecimento profícuo e alargado das famílias ciganas, bem como de um conjunto de alunos de uma escola do 1º Ciclo da região centro do país e ainda na abordagem de caminhos a percorrer para se atingir uma maior e melhor integração dos alunos ciganos e das suas famílias na comunidade escolar.

Neste contexto, a finalidade da nossa pesquisa incidiu na procura de informação que pudesse clarificar e explicitar a situação de insucesso escolar destes alunos.

Ao longo do nosso trabalho, pretendemos viabilizar os seguintes objectivos: contextualizar a problemática, caracterizar as famílias dos alunos e, fundamentalmente, perceber as perspectivas das crianças, seus dos encarregados de educação e dos professores acerca da relação escola-famílias ciganas, construir conhecimento sobre o problema de partida.

Quanto à metodologia utilizada, este projecto assentou na investigação participativa por permitir uma participação no processo de investigação de todos os actores sociais envolvidos.

No que respeita à estrutura do presente documento, referimos que esta se compõe por três capítulos.

No primeiro capítulo, designado por “Da problemática ao suporte metodológico do projecto”, desenvolvemos três secções através das quais procurámos fundamentar o projecto, apresentar e caracterizar o grupo participante (escola e meio envolvente, crianças e famílias), e ainda expor a metodologia adoptada.

No segundo capítulo, “Enquadramento geral da problemática”, que constitui o suporte teórico-conceptual do projecto abordámos a noção de cultura, o tema da organização social das famílias ciganas, a sua relação com a escola e a multiculturalidade enquanto característica das sociedades actuais.

No terceiro capítulo, “O desenvolvimento do projecto”, referente ao processo de investigação empírica, incluímos: o trabalho exploratório realizado, a voz das crianças das duas turmas através de conversas mantidas com estas, as actividades efectuadas nos seus tempos livres, a opinião das professoras sobre os seus alunos ciganos, bem como as perspectivas das famílias.

Procedemos, posteriormente, às considerações finais.

Capítulo I - Da problemática ao suporte metodológico do projecto

1. Apresentação e fundamentação do projecto

Somos, actualmente, confrontados com uma nova concepção de Escola, que não delimita as suas funções apenas ao pequeno espaço que a constitui mas que ambiciosamente, e numa perspectiva de futuro, visa a expansão dos seus horizontes procurando abraçar a comunidade onde está inserida.

De acordo com os novos diplomas que regulamentam a sua actividade e com o pluralismo democrático e anti-discriminatório, a escola moderna passou de um espaço estanque, mero difusor de uma cultura completamente fechada, para se afirmar, cada vez mais, como uma comunidade educativa, procurando adaptar atitudes inovadoras, abertas e receptivas, sem temer a participação de agentes exógenos. Em termos da educação (inter)multicultural, caminha-se para o sucesso, embora os seus pilares ainda sejam incipientes (cf. Matthews et al, 2009).

Para que ocorra uma viragem tão profícua quanto indispensável e cujos efeitos benéficos revertem para a sociedade em geral, será necessária uma reforma ampla. Esta só ocorrerá através de uma morosa modificação de mentalidades, que envolva todos os agentes educativos, responsabilizando-os por meio de mudanças que não sejam impostas unilateralmente, mas fruto de um trabalho conjunto e perspectivadas por todos como imprescindíveis.

Neste contexto, a família assume um papel fulcral. A sua importância na socialização, estimulação e transmissão dos primeiros conhecimentos sobre a vida e o meio ambiente, assim como a sua colaboração contínua e harmoniosa com a escola é inquestionável (cf. Almeida, 2005; Enguita, 1996).

No entanto, constatamos que a relação escola-famílias está ainda voltada, quase exclusivamente, para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, sem que a família participe e colabore na elaboração e consecução do processo educativo em geral.

Tal atitude evidencia-se quando nos centramos na comunidade cigana em particular e no seu relacionamento com a comunidade escolar.

As famílias ciganas não sentem como obrigação velar pela aprendizagem dos educandos e, na medida do possível, incutir-lhes o gosto pelo estudo. Nem consideram pertinente obter informações sobre o seu aproveitamento e comportamento, uma vez que atribuem à escola a responsabilidade total na gestão, adaptação e execução de programas, avaliações, controle disciplinar e organização interna. Julgam que este domínio é demasiado técnico e especializado, devendo ser da responsabilidade de profissionais. Esta ideia é comum, aliás, a algumas famílias de baixo nível sociocultural, para quem o professor é o “detentor do saber”, com todas as consequências que tal ideia arrasta consigo.

Às famílias de etnia cigana não se afigura essencial que o aluno obtenha aproveitamento e transite para um novo ano de escolaridade. É a componente aprendizagem que é desvalorizada face aos seus valores culturais. Aliás, a falta de tempo, o esquecimento e a falta de informação comandam a lista de justificações que estas famílias utilizam para não participarem, quando para isso são solicitadas. O absentismo escolar por parte dos seus filhos vem plasmar este afastamento. Na realidade, também, não acreditam no seu próprio potencial. Esquecem que tradição, modernidade e culturas podem, e devem, conviver sem que o essencial se dilua.

Do professor, espera-se que ensine essencialmente a ler e a escrever, porquanto outros conteúdos não se afiguram importantes. Esta visão limitativa da Escola condiciona, obviamente, a participação das famílias ciganas em actividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem em geral.

Em consequência, verificamos que estas famílias não têm conhecimento, e nem procuram ter, das potencialidades ao nível das instalações, dos equipamentos, dos materiais didácticos e das condições de trabalho condignas para todos – alunos, professores e pessoal auxiliar.

Por outro lado, a falta de recursos materiais essenciais para a escola obriga alguns professores a lançar mão de iniciativas na tentativa de colmatarem tais deficiências de modo a motivarem os alunos. No entanto, os resultados nem sempre são animadores, porque as crianças ciganas muitas vezes apresentam comportamentos disruptivos como consequência do mal-estar que sentem face às

aprendizagens para as quais não estão minimamente preparadas. Primeiro, porque as famílias também não o estão e, depois, porque vivem na sua comunidade de uma forma livre, espontânea e natural em contraposição com a rigidez dos horários e a disciplina inerente à escola. Embora não transpareça, apercebemo-nos através de uma observação aturada que mesmo os mais indisciplinados sofrem devido ao choque entre a sua educação cultural e a educação formal a que possam estar sujeitos. São pássaros livres que de repente se vêem numa “gaiola” que não se lhes afigura dourada.

Importa realçar que o quadro de distanciamento existente entre a Escola e a família não denota pessimismo mas sim, uma visão objectiva do que se passa no quotidiano escolar.

As causas do desinteresse das famílias ciganas pela vivência da comunidade escolar não podem ser vistas por um prisma simplista e linear, assim como a escola e os actores educativos não podem ilibar-se das suas responsabilidades neste grave problema que, por assumir-se como um fenómeno generalizado, põe em risco a prossecução de um dos objectivos fundamentais do sistema educativo: a realização integral do aluno, pessoal e socialmente.

É pois imprescindível que a escola procure criar condições que permitam despertar o interesse das famílias e minimizar o absentismo, conduzindo-as a uma participação activa nas vertentes da vida escolar. É escutando as vozes dos actores sociais, principalmente daqueles que pertencem a uma minoria étnica, como é o caso dos alunos e das famílias ciganas, que lhes é dada a oportunidade de realçar os seus interesses, divergências e expectativas em relação à escola.

Assim, o problema que serviu de fio condutor para o desenvolvimento do nosso projecto de mestrado centra-se na seguinte questão: **“Como criar mecanismos e dinâmicas adequadas que possibilitem actuar de acordo com uma maior e melhor integração dos alunos e das famílias de etnia cigana na comunidade escolar?”**

Em termos de objectivos específicos deste projecto pretendeu-se:

- Promover a motivação dos educandos e dos encarregados de educação no combate ao absentismo escolar.
- Analisar a importância do papel das professoras na integração dos alunos.

- Valorizar a auto-estima dos alunos ciganos.
- Proporcionar a participação mais activa dos alunos em contexto escolar.
- Compreender a atitude das famílias ciganas com vista a uma maior aproximação à escola e ao sucesso escolar.

O nosso interesse e motivação pela problemática em causa tinham já sido despertados pelo facto de ao longo do nosso percurso profissional nos termos deparado por diversas vezes com tais exemplos e confrontado, naturalmente, com uma noção de cultura em permanente evolução que nos transporta para os domínios da multiculturalidade e nos faz, nas escolas, percorrer os caminhos das salas de aula multi-étnicas.

Temos vindo a leccionar a alunos ciganos, adultos e jovens, em turmas predominantemente não ciganas. Tal facto trouxe ao nosso conhecimento as dificuldades sentidas e vividas por estas minorias em contexto escolar, bem como alguma informação, ainda que escassa, sobre a sua cultura e os seus valores e afigura-se-nos que qualquer turma pode ser um “continente” se atendermos à crescente mestiçagem (cf. André, 2005).

Deste modo, tendo constatado as grandes dificuldades destes alunos de etnia cigana que apresentam um défice cumulativo de insucesso escolar, com retenções repetidas, sentimos necessidade de avançar para este projecto que pretende incidir sobre a clarificação dos factores decisivos para uma integração bem sucedida. Fazer uma análise e reflexão sobre as vertentes que se revestem de uma importância vital no processo evolutivo destes alunos: relação professor/aluno, motivação e relação família/escola.

O nosso projecto incidiu sobre uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, a Escola da Luz, localizada na freguesia da Paz, distrito de Aveiro. O grupo participante foi constituído inicialmente pelos alunos da Turma A, que frequentavam o 3º e 4º anos de escolaridade. Posteriormente acabámos por alargar o projecto aos alunos da Turma B, do 1º e 2º anos, por sugestão das próprias famílias ciganas que pretendiam demonstrar-nos as diferenças comportamentais e a aquisição de competências existente entre os alunos das duas turmas.

2. Apresentação e caracterização do grupo participante

2.1. Escola e meio envolvente

A Escola do 1º Ciclo da Luz situa-se no centro da localidade que lhe dá o nome. Insere-se, mais propriamente, na freguesia da Paz, no concelho e distrito de Aveiro, numa zona periférica industrial. Encontra-se ligeiramente recuada da estrada principal, o que lhe retira visibilidade e dificulta o acesso.

O Agrupamento de Escolas da Paz, do qual esta faz parte, foi constituído no ano lectivo 2003/04, pertencendo à rede pública do Ministério da Educação. Integra como sede a E. B. do 2º e 3º Ciclos e abrange ainda quatro jardins de infância e três escolas do 1º Ciclo, sendo uma delas a da Luz (da qual passaremos a tratar).

Esta última é frequentada quase exclusivamente por crianças de etnia cigana. Com efeito, das 33 crianças que a frequentavam, apenas 4 não eram ciganas.

A escola é de pequenas dimensões, composta por um único edifício envolvido por pinheiros e eucaliptos oferecendo um ambiente aparentemente perdido no tempo, tranquilo e saudável.

O seu espaço está demarcado por um muro em cimento finalizado por uma rede. O portão de entrada comunica com a porta de acesso ao edifício, através de um estreito caminho.

Ao franquearmos a entrada do edifício, deparamo-nos com um átrio espaçoso, que dá acesso a todas as outras divisões. Neste, ainda se encontram expositores e um vestiário.

A escola comporta apenas duas salas, numa das quais funciona o 1º Ciclo e na outra o Jardim de Infância. A iluminação natural destas é amplamente conseguida através de cinco janelas em cada uma. Seguem-se duas casas de banho, que embora bastante pequenas e antiquadas se revestem do material indispensável.

O átrio acima referido tem ainda uma porta que comunica directamente com o refeitório. Este é há anos uma mera estrutura provisória de chapas plásticas onduladas com cobertura de zinco e encontra-se num elevado estado de degradação, porquanto o material se apresenta demasiado gasto e antiquado.

À entrada do dito refeitório surge um polibã destinado à higiene de algumas crianças, predominantemente ciganas. Há ainda a possibilidade de lavar e secar as roupas das crianças que façam a sua higiene na instituição, porquanto existe uma máquina de lavar e outra de secar.

Na área circundante ao edifício encontra-se o espaço destinado ao recreio. Aqui encontram-se implementadas duas balizas, uma caixa de areia e vários pneus usados. Alguns canteiros de flores, árvores e arbustos compõem de forma natural o que falta em equipamento lúdico-pedagógico.

Na escola exercem funções duas docentes do 1º Ciclo que pertencem aos quadros do Agrupamento em causa. Ao nível do pessoal não docente, o serviço é assegurado apenas por uma auxiliar da acção educativa contratada pela Câmara Municipal.

Nesta escola, por insuficiência de salas, funciona o regime duplo. Assim, as duas turmas que a frequentam dividem-se pelo turno da manhã (turma do 1º e 2º anos) e pelo turno da tarde (3º e 4º anos).

A população residente na área afecta à escola caracteriza-se pela diversidade cultural, social e étnica. No entanto, esta escola é frequentada quase exclusivamente pelos alunos dos três bairros sociais de famílias de etnia cigana situados em zona de pinhal e ainda três famílias numerosas que se encontram mais afastadas instaladas em tendas situadas igualmente num pinhal. São agregados que beneficiam do RSI (Rendimento Social de Inserção), candidataram-se ao subsídio escolar e aos quais foi atribuído o escalão máximo.

Grande parte das famílias tem um fraco poder económico, verificando-se o analfabetismo, carências alimentares, higiénicas e afectivas, e alcoolismo e outras dependências¹. Os problemas identificados nesta comunidade, com as características referidas, são diversos.

No geral têm um deficiente acesso ao serviço de saúde.

¹ De acordo com as informações recolhidas durante o trabalho exploratório (Cap. III, secção1) e através de conversa informais com as professoras da Escola da Luz.

Os agregados familiares são quase todos compostos pela família nuclear ou pela família alargada.

Possuem baixo nível de escolaridade. Há mães a frequentar o Ensino Recorrente, 1º e 2º Ciclos. Há os que apenas sabem assinar o nome, os que não sabem ler nem assinar mas também existe uma minoria que lê e escreve com alguma facilidade. Salienta-se, no entanto, a encarregada de educação de uma criança de etnia não cigana que tem a licenciatura.

Toda a informação aqui contida teve por base a observação directa, conversas com as professoras, consulta de dados dos Projectos Curriculares das Turmas, do Projecto Educativo e do Regulamento Interno do Agrupamento.

2.2. As crianças

Tal como foi referido no ponto anterior, a Escola da Luz, no ano lectivo de 2008/09, era frequentada quase exclusivamente por alunos oriundos de etnia cigana. Para termos uma ideia mais concreta sobre essa tendência de homogeneidade étnica, salienta-se o facto de neste caso, “ser o outro” implicar uma inversão de papéis entre os actores.

Assim, neste contexto escolar, as crianças ciganas assumiam o papel preponderante, porquanto constituíam o grupo maioritário. Em segundo plano, surgiam, numericamente, as crianças não ciganas.

O nosso projecto incidiu sobre um grupo de 33 alunos, representando a totalidade das crianças que frequentavam a escola. Destas, somente quatro não tinham como grupo de pertença o factor étnico. No ano lectivo supra referido os alunos encontravam-se distribuídos pelos quatro anos de escolaridade e por duas turmas.

Ao lançarmos um primeiro olhar sobre estas últimas captámos, de imediato, uma amálgama de factores que nos situavam face a dois grupos com características distintas e diversificadas.

Atendendo a estas circunstâncias, procurámos recolher dados que nos permitissem através de contactos informais junto das professoras titulares, bem

como através da consulta de elementos dos respectivos Projectos Curriculares das Turmas, e ainda, por observação directa, efectuar a caracterização de ambas.

Como já anteriormente foi referido, os agregados familiares de etnia cigana apresentavam grande fragilidade económica beneficiando e, mais do que isso, sobrevivendo do Rendimento Social de Inserção (RSI), bem como do Abono de Família. Na generalidade, usufruíam do Subsídio Escolar.

As condições socioeconómicas tão precárias aliadas a factores como a idade, o género e a assiduidade, conduziam a realidades complexas, revelando retratos dos alunos ciganos diferentes, cujos reflexos culminavam nas suas atitudes comportamentais.

Relembra-se que as histórias de vida familiares eram pautadas pelo analfabetismo, carências alimentares, higiénicas e afectivas.

Paralelamente verificavam-se problemas de violência, alcoolismo e outras dependências, factores de exclusão para um melhor enquadramento na vida social.

Existiam ainda casos de marginalidade, que levavam, por exemplo, a que dois pais e uma mãe se encontrassem detidos, com as consequentes repercussões para estes alunos ao nível emocional e afectivo e obviamente, no seu desempenho escolar.

De acordo com o Despacho Normativo n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro, a distribuição da componente lectiva semanal das turmas em causa realizava-se do seguinte modo: cinco horas para a Língua Portuguesa (incluindo uma hora diária para a leitura); sete horas para a Matemática; cinco horas para o Estudo do Meio (metade para o Ensino Experimental das Ciências) e cinco horas para serem geridas de forma flexível nas áreas das expressões e restantes áreas curriculares.

Quanto ao Regime Educativo Especial, apesar das acentuadas necessidades de apoio educativo e das diversas solicitações das professoras titulares das turmas, não foram colmatadas as lacunas referenciadas junto dos alunos.

Quase todos almoçavam na cantina da escola, a qual se tornava o único ponto de encontro das duas turmas, uma vez que uma preenchia o horário da manhã e a outra o da tarde.

Os alunos frequentavam as actividades extra-curriculares da parte da manhã ou da parte da tarde consoante o regime de desdobramento. Estas não funcionavam na escola por falta de espaço, tinham lugar num contentor que se encontrava a 1km da escola.

Turma A

Esta turma foi a primeira a ser contactada e com a qual iniciámos o nosso projecto. Atendendo a esse facto e a alguma afinidade que se foi construindo com a professora titular da turma, foi-nos possível efectuar um trabalho mais próximo e mais duradouro com estes alunos.

A Turma A reportava-se a alunos que frequentaram o 3º e 4º anos de escolaridade. Era composta por um total de 13 discentes, sendo 10 de etnia cigana e 3 não ciganos. A amplitude de idades variava entre os 8 e os 12 anos, com uma média que se aproximava dos 9,5 anos. Este grupo era constituído por 8 crianças do género feminino e 5 do género masculino.

A sua distribuição efectuava-se do seguinte modo: 9 alunos no 3º ano de escolaridade, estando incluídos neste grupo os 3 alunos que não eram de etnia cigana mas que tinham sido sempre respeitados pelos colegas e 4 alunos no 4º ano de escolaridade, sendo 3 do género masculino e apenas 1 elemento do género feminino.

A fim de melhor explicitar estes dados, apresentamos, seguidamente, através do quadro I uma caracterização esquemática da turma.

Quadro I – Turma A

Turma A					
Alunos	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Retenções	Etnia Cigana
Anita	8	F	3º Ano		
Arlinda	10	F	3º Ano	x	•
Bárbara	8	F	3º Ano		•
Carlitos	12	M	4º Ano	x	•
Cristina	8	F	3º Ano		
Cristiano	10	M	4º Ano	x	•
Gustavo	8	M	3º Ano		
Luís	12	M	4º Ano	x	•
Margarida	10	F	4º Ano	x	•
Maria	11	F	3º Ano	x	•
Salomão	8	M	3º Ano		•
Susana	8	F	3º Ano		•
Tamára	10	F	3º Ano	x	•

De um modo geral, estes alunos ciganos manifestaram, no início do ano lectivo, dificuldades no cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula e da escola. No entanto, com o tempo, foram adquirindo competências, mostraram-se permeáveis e fizeram progressos.

Quando em grupo, apresentavam um comportamento interactivo, integrando-se de forma positiva atendendo à sua faixa etária. Exceptuavam-se três alunos que revelaram grande dificuldade de relacionamento e de convivência, reflectindo agressividade, instabilidade e comportamentos conflituosos, manifestando um tempo de atenção/concentração muito curtos. Ao nível do grande grupo, foi necessário um acompanhamento contínuo por parte da professora e estratégias motivadoras e promotoras do reforço positivo nas aprendizagens.

Esta turma beneficiou do grande empenho e dedicação da docente às crianças de etnia cigana, que não se sentiram ostracizadas nem diminuídas por qualquer tipo de preconceito, pois aquela assumiu, neste contexto, um papel de “professora étnica”.

Já no âmbito familiar, com todas as implicações que por arrastamento se reflectiam no universo escolar, faziam-se sentir grandes clivagens, pois se a maioria das famílias era nuclear ou alargada, outras apresentavam-se ostensivamente desestruturadas. A título de exemplo, citamos o caso do(a):

- Luís e do Carlitos (gémeos), que viviam com o pai e uma irmã porque a mãe se encontrava detida por tráfico de estupefacientes;

- Salomão, de oito anos, que vivia, na altura, com o pai numa barraca, porque a mãe tinha fugido e a família não a deixou levá-lo. O pai não lhe dava banho e usualmente esquecia-se de o levar à escola. Nas raras ocasiões em que frequentava as actividades extra-curriculares não tomava o pequeno-almoço e apresentava-se cheio de fome. O aluno estava, assim, entregue a um pai que não tinha capacidade para o proteger e tratar dele convenientemente;

- Arlinda, que estava a viver com a mãe e um irmão deficiente profundo. O companheiro da mãe encontrava-se detido, assim como o pai da criança.

No contexto escolar, os alunos do 4º ano, devido ao défice das competências adquiridas (tenha-se em conta toda a envolvência familiar) encontravam-se a desenvolver nas áreas curriculares da Língua Portuguesa, da Matemática e do Estudo do Meio, os conteúdos dos programas definidos para o perfil do 3º ano. O seu desempenho escolar veio, no entanto, a direccionar-se ao longo do ano lectivo numa vertente mais autónoma e confiante. Verificou-se um desenvolvimento significativo ao nível da leitura e da escrita, dos números e das operações. Já ao nível da compreensão, abstracção e cálculo mental os alunos ciganos revelaram algumas dificuldades. Na elaboração de trabalhos individuais mostravam-se muito dependentes da professora, exigindo a atenção e o apoio constante e sistemático desta na orientação dos mesmos.

Tivemos conhecimento que após avaliação diagnóstica os alunos da Turma A apresentaram várias dificuldades, tais como:

- O Salomão não sabia ler nem escrever e ainda não conhecia as cores. Sabia contar até 20. Revelou limitações ao nível das operações, executando-as apenas com concretização;
- A Bárbara revelou dificuldades de compreensão e de cálculo mental. Necessitaria de um trabalho de apoio e de um reforço constante nas aprendizagens com a finalidade de combater as lacunas nesta área. Tratava-se de uma aluna pouco organizada e distraída. No ano lectivo anterior teve uma assiduidade bastante reduzida e quase nunca realizou os trabalhos de casa, situação que perdurava;
- A Maria, a Arlinda e a Tamára apresentaram grandes dificuldades ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática. Seria necessário um ensino individualizado para combater as lacunas existentes. Tomámos conhecimento de que a Tamára, por falta de assiduidade, esteve a frequentar o 1º ano durante três anos lectivos. A Anabela ficou um ano retida pelo elevadíssimo número de faltas;
- O Carlitos, o Cristiano e o Luís necessitavam de um apoio constante da professora, apesar de terem progredido ao nível da autonomia e adquirido maior responsabilidade enquanto alunos. No entanto, ao nível comportamental, perturbavam a comunidade escolar.

No fundo, todos os alunos ciganos da turma A, pela sua realidade e pelas suas vivências socioculturais, apresentavam um percurso escolar mais lento, com um ritmo próprio, necessitando de mais tempo para adquirir competências do que os não ciganos.

Turma B

A Turma B era constituída por um grupo de 20 alunos com idades que oscilavam entre os 6 e os 8 anos, sendo 11 deles do género feminino e 9 do género masculino. Tratava-se de uma turma que reunia discentes do 1º e 2º anos de escolaridade, formada por crianças de etnia cigana, à excepção de uma aluna

que frequentava o 2º ano. No entanto, esta última encontrava-se bem integrada. Aqui a situação invertia-se, visto que neste caso ela era a “outra”.

Reportando-nos ao 1º ano de escolaridade, assinalou-se, o equilíbrio existente entre os géneros, uma vez que o grupo era constituído por 5 elementos masculinos e 5 femininos. No caso do 2º ano de escolaridade, havia uma diferença embora sem grande significado aparente. O sexo feminino tinha 6 elementos e o sexo masculino 4.

No quadro II, que passamos a apresentar, traduzimos a constituição desta turma.

Quadro II – Turma B

Turma B					
Alunos	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Retenções	Etnia Cigana
Ana	6	F	1º Ano		•
Camilo	7	M	2º Ano		•
Carla	6	F	1º Ano		•
Carmo	7	F	2º Ano		•
Ester	8	F	2º Ano		•
Filipa	6	F	1º Ano		•
Inácio	7	M	1º Ano		•
Jessie	7	F	2º Ano		•
João	6	M	1º Ano		•
Joca	6	M	1º Ano		•
José	6	M	1º Ano		•
Juvita	7	F	1º Ano		•
Lito	7	M	2º Ano		•
Lucas	7	M	1º Ano		•
Lúcia	7	F	2º Ano		•
Mariana	7	F	2º Ano		•
Nestor	8	M	2º Ano		•
Rafaela	8	F	2º Ano		
Santiago	8	M	2º Ano		•
Solange	6	F	1º Ano		•

Deparámo-nos com crianças que pela sua realidade social e pelo seu quotidiano, evidenciavam um percurso mais lento, com um ritmo próprio, a necessitar de mais tempo para a aquisição das competências previstas para o seu ano de escolaridade.

Demonstravam deficiente articulação de vocábulos e um reduzido léxico recorrendo, frequentemente, ao dialecto da etnia falado no seio familiar. Não sabiam ler nem escrever. Para além disso, evidenciavam sinais de baixa auto-estima, revelavam pouca persistência no trabalho e dificuldades de concentração.

Neste quadro apercebemo-nos que quer na sala de aula, quer no ambiente familiar a sua criatividade e o seu raciocínio não estavam a ser suficientemente estimulados, contribuindo em grande parte para a fractura das expectativas que deveriam vir a ter aplicabilidade prática.

Estas crianças denotavam necessidades específicas e mantinham grande dependência da professora, o que exigiria uma orientação individualizada, constante e sistematizada que na prática não acontecia.

No ambiente escolar o seu comportamento entre pares apresentava-se problemático porquanto tratava-se de crianças agitadas e com elevados níveis de agressividade.

2.3 As famílias

Os encarregados de educação dos alunos da Escola da Luz eram sempre os seus progenitores, independentemente de se tratar do pai ou da mãe (anexo 1, gráfico 1).

A maioria dos agregados familiares era constituída por famílias nucleares, pais e irmãos dos alunos. No entanto, havia excepções, uma vez que dois residiam somente com os progenitores, um pertencia a uma família monoparental e três comportavam famílias extensas (anexo 1, gráfico 2).

O número de irmãos que vivia com os alunos em causa situava-se maioritariamente entre dois a quatro ou, por vezes, até mais. Em geral era bastante elevado (anexo 2, quadro A).

Quanto à idade dos encarregados de educação verificou-se não haver homogeneidade. No cômputo geral metade localizava-se na faixa etária dos 25 aos 35 anos. A outra metade distribuía-se de forma diversificada. As famílias de etnia cigana eram jovens (anexo 2, quadro B).

As habilitações académicas dos encarregados de educação evidenciavam que metade não tinha concluído nenhum nível de escolaridade e que a outra parte apresentava graus académicos relativamente baixos, com excepção de uma licenciada não cigana (anexo 1, gráfico 3; anexo 2, quadro C).

Apenas dois encarregados de educação tinham actividades profissionais (guarda nocturno e, uma das encarregadas de educação não cigana, professora). A maioria não trabalhava e usufruía do Rendimento Social de Inserção (anexo 2, quadro D).

3. Metodologia adoptada

O objectivo deste projecto centrou-se na relação escola-família, escutando as vozes dos actores sociais, designadamente daqueles que pertenciam a uma minoria étnica, como era o caso dos alunos e das famílias ciganas, criando-lhes a oportunidade de realçarem os seus interesses, divergências e expectativas em relação à escola.

Assim, o nosso problema prende-se, como já referimos anteriormente, com a seguinte questão **“Como criar mecanismos e dinâmicas adequadas que possibilitem actuar de acordo com uma maior e melhor integração dos alunos e das famílias de etnia cigana na comunidade escolar?”**

3.1. Método: investigação participativa

Este projecto foi construído com base numa investigação de tipo participativo, integrada no paradigma interpretativo. Paradigma este que mais não é do que um modelo ou um padrão conceptual pelo qual orientámos o nosso projecto e que perspectiva a investigação como uma realidade participada.

De acordo com Heron (1996), referido por Soares (2006), trata-se de um processo no qual todos os actores sociais envolvidos participam e cuja actuação se revela em diversos níveis de cooperação, concorrendo e contribuindo para a tomada de decisão final.

Consideramos que a metodologia que nos propusemos adoptar era a mais adequada, porquanto tratando-se de um projecto assumia uma natureza colaborativa ou cooperativa, uma vez que as actividades eram encimadas pelo conjunto dos envolvidos que adquiriam o estatuto de parceiros.

Neste tipo de investigação assiste-se a um intercâmbio entre investigador e investigado, de tal modo que um assume por vezes o papel do outro (ou seja, o investigado é simultaneamente o investigador).

Segundo Soares (2006: 29), “metodologicamente, a investigação é considerada como um espaço intersubjectivo, para onde confluem múltiplas formas práticas, conceptuais, imaginárias e empáticas de conhecimento, através de processos partilhados de produção de conhecimento, entre investigadores e investigados”.

A investigação participativa assume um carácter de maior complexidade quando engloba uma investigação com crianças, tendo em conta que estas são também actores do mesmo processo e que apresentam por vezes perspectivas diferentes das dos adultos.

Por outro lado, a complexidade deste processo acentua-se devido aos baixos níveis de escolaridade ou mesmo à iliteracia dos ciganos.

Estamos de acordo com Soares (2006: 30), quando refere que o “(...) carácter qualitativo e interpretativo do trabalho desenvolvido com comunidades, cujos níveis de literacia, fracas competências linguísticas e de relacionamento com o poder, apelavam à utilização de técnicas mais vividas, mais gráficas e mais concretas, de forma a reaver as suas representações e a sua participação”.

A finalidade prioritária da investigação em educação social é a sua capacidade de transformação e mudança da realidade, objectivo que constitui e justifica a sua razão de ser, principalmente se fizermos referência à investigação participativa, porquanto esta centra o seu interesse no conhecimento, interpretação e estruturação que cada pessoa realiza de forma diferente.

Para o investigador, a grande vantagem deste método está em analisar e participar nos acontecimentos no próprio momento em que acontecem (Christensen e James, 2005).

A investigação participativa desenvolve reflexões sistemáticas sobre a acção, dada a importância de clarificar e definir para onde se caminha e até onde se caminha. Proporciona, também, elementos que ajudam a redimensionar as tarefas e a reformular os objectivos que se pretendem alcançar.

Esta investigação tem sobretudo a ver com a conquista de uma participação democrática e de justiça social por parte dos actores sociais. A participação dos agentes no processo de investigação é um factor decisivo e poderoso para

compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos.

Segundo Boarda e Reason, citados por Pereira (2004) a investigação participativa visa a produção de conhecimento e o desenvolvimento de acções capazes de transformar as condições de vida das pessoas desfavorecidas envolvendo a investigação, a educação de adultos e o desencadear de acções políticas.

3.2. Técnicas de investigação e procedimentos

Embora no âmbito das metodologias participativas se privilegie uma abordagem qualitativa, neste trabalho optou-se pela combinação desta última com uma abordagem quantitativa.

Ao efectuar-se uma investigação na área das Ciências da Educação, parece de todo benéfico levar a cabo a utilização do método quantitativo e qualitativo (triangulação), porquanto esta combinação diversificada poderá ser enriquecedora, uma vez que permite ao investigador usufruir, por exemplo, quanto à recolha e ao tratamento de dados, de um leque mais variado de técnicas.

Atendendo a estes pressupostos metodológicos, utilizámos diferentes técnicas de forma combinada durante o processo de investigação.

Desde logo, o método qualitativo identifica-se com uma visão menos formal, logo, mais aberta e participativa da investigação. Para Olabuenaga (1996: 59) “a abordagem qualitativa realça os valores, as crenças, as representações, as opiniões, as atitudes e usualmente é empregada para que o pesquisador compreenda os fenómenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna do fenómeno pesquisado”.

Daqui pode inferir-se que, no que toca às técnicas relacionadas com a recolha de dados, estas passam por uma gradação bastante abrangente, uma vez que não obriga à utilização específica de instrumentos e o investigador não é necessariamente um mero observador externo.

Segundo Demo (1986) os critérios internos de cientificidade nesta metodologia são: coerência (discurso construído logicamente); consistência (qualidade de argumentação ao nível do discurso); originalidade (contribuição do conhecimento que se adquire) e objectivação (abordagem teórico-metodológica de aproximação da realidade).

Na perspectiva de Bell (2004, 19-20) “os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis”.

Nas observações quantitativas o investigador é o elemento externo (mero observador). Os dados relacionam-se com a interpretação efectuada pelo investigador a partir das estatísticas obtidas. Nesta investigação mais tradicional funcionam de forma rígida, uma vez que se baseiam na estatística, voltam-se somente para os dados e valores científicos.

Assim, na fase exploratória, utilizámos diversas técnicas, tais como entrevistas exploratórias, efectuadas a técnicos, entidades e informadores privilegiados. De algumas obtivemos o registo gravado, que posteriormente transcrevemos, enquanto que noutras, por solicitação dos entrevistados, apenas procedemos a um registo manuscrito dos dados obtidos.

Corroboramos a posição de Quivy e Campenhoudt (2005: 69) para quem “as entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras. Por essa razão é essencial que a entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite fazer perguntas demasiado precisas”.

Utilizámos também a observação directa junto do próprio grupo participante e respectivas famílias de etnia cigana dos bairros comunitários.

Recorremos ainda, à pesquisa documental junto de várias entidades.

Ao longo do desenvolvimento do projecto foram, ainda, aplicadas entrevistas às duas professoras titulares e à professora substituta da turma B da Escola da Luz, as quais trabalhavam em interacção diária com os alunos ciganos

(anexo 3). Estes acabaram por se traduzir em entrevistas semi-estruturadas, realizadas através de gravação para posterior transcrição. Segundo Bell (2004: 137) "a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos (...)".

As entrevistas foram elaboradas de modo a criar um clima de confiança no qual as professoras se sentissem à vontade para responder às questões propostas.

O objectivo das mesmas prendeu-se com a aquisição de dados pessoais e profissionais e com a obtenção de percepções e informações sobre o contexto escolar.

Com vista a traduzir a informação recolhida em dados que pudessem ser tratados qualitativamente, procedemos à sua análise do conteúdo (anexo 4).

Foi também aplicado um inquérito por questionário de administração indirecta às famílias ciganas. Este foi precedido de um pré-teste com o objectivo de efectuar as adaptações e as correcções necessárias. Assim, procedemos à reformulação da pergunta sobre a actividade profissional dos encarregados de educação e passámos a utilizar a forma interrogativa em todas as questões.

Podemos dizer que o questionário é um instrumento de recolha de dados, que tem como objectivo fundamental o conhecimento de uma determinada população, as suas condições e modos de vida, os seus valores e as suas opiniões. Através do questionário interroga-se um grande número de pessoas sobre as mesmas questões obtendo-se, assim, uma multiplicidade de dados que podem ser quantificados de forma a proceder a numerosas análises estatísticas.

O questionário era composto por questões fechadas e abertas (anexo 5). A organização e elaboração das questões apresentadas visaram recolher informações sobre tópicos como dados pessoais e familiares e sobre o contexto escolar.

Por último procedemos ao tratamento e à análise dos dados recolhidos através de uma análise estatística muito simples².

² Apenas levantámos as frequências absolutas e relativas.

Para além do exposto, mantivemos com as famílias ciganas, no decurso das visitas aos seus bairros, conversa informais e tivemos a oportunidade de ser observadores das suas vivências e processos de socialização no seu meio ambiente (anexo 6).

É nosso entendimento que as crianças constituem actores sociais. Para Oliveira-Formosinho (2008: 13), esta centralidade relativamente às “(...) crianças, a forte crença nos seus direitos e competência, conduzem a algumas considerações metodológicas que deveriam ser tidas em conta (...), nomeadamente considerações acerca de procedimentos e acerca da consistência e validade dos conteúdos (...)”.

Foi necessário ultrapassar a timidez inicial das crianças (natural em tais circunstâncias) e o seu pouco à vontade para começar a dialogar. Paulo Freire (1997), por exemplo, insiste no diálogo como sustentáculo da educação libertadora.

Estrategicamente, resolvemo-nos, então, por uma abordagem, que as conduzisse a participar de forma activa no processo de investigação e a “quebrar o gelo”.

Na investigação com crianças é excelente a interligação do trabalho e da brincadeira como forma de “quebrar o gelo”(Christensen e James, 2005).

Para tal utilizámos diversas técnicas que contemplaram várias conversas orientadas (Direitos das Crianças, contexto escolar e não escolar e perspectivas de futuro), observação participante e não participante durante os seus tempos livres no recreio e nos bairros ciganos (anexos 7, 8 e 9).

Quanto à observação participante, autores como Lakatos e Marconi (2001: 194), definem-na como “(...) a participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele incorpora-se no grupo que está a estudar e participa nas actividades normais deste”.

No que respeita à observação não participante, Carmo e Ferreira (1998: 106), referem-nos que “se o observador não interage de forma alguma com o objecto de estudo no momento em que realiza a observação, não poderá ser considerado como participante”.

Começámos por pedir um consentimento informado a todos os actores

deste projecto de intervenção, tendo em consideração a salvaguarda do anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados. Para esse efeito debruçámo-nos sobre as questões éticas que, necessariamente, se colocam aquando de uma investigação e, muito em particular, quando engloba crianças (Bell, 2004; Soares, 2008). Assim, e em consonância, utilizámos designações fictícias relativamente à identificação da escola em causa e do meio envolvente. Apenas mantivemos o distrito de Aveiro como verdadeiro.

Como procedimento de apoio às técnicas utilizadas construímos alguns materiais lúdico-pedagógicos tais como um livro gigante em cartolina alusivo aos Direitos das Crianças e uma estrutura em cartão colorido representando uma “escolinha aberta”, tratava-se da maquete propositadamente inacabada para que os alunos pudessem a seu modo, gosto e interesses completá-la (anexo 10, fotografias 1, 2 e 3).

Elegemos, também, um símbolo de união através de uma grande estrela amarela de peluche (anexo 10, fotografia 4).

Ao longo dos contactos e das conversas com as crianças fomos registando os elementos obtidos em grelhas de observação (Bell, 2004), contendo impressões descritivas e sensoriais (anexos 7, 8 e 9).

Um outro instrumento utilizado na realização do nosso projecto foi um diário de campo, dado que este funciona como uma agenda cronológica do trabalho realizado, no qual se registam as informações gerais que irão auxiliar a análise posterior (cf. Barros e Lehefeld, 2000). O diário de campo também definido por Bogdan e Biklen (1994:150) como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

No decurso das conversas com as crianças, solicitámos-lhes que elaborassem desenhos através dos quais representassem os seus mundos sociais e expectativas futuras. Com estes organizámos um portfolio tendo em vista a sua divulgação pelas respectivas famílias ciganas. A voz das crianças exprimiu-se através dos desenhos (anexo 11).

Capítulo II - Enquadramento geral da problemática

1. Da noção de cultura à cultura cigana

De acordo com Cardoso (2001: 29), cultura numa perspectiva tradicional pode entender-se por “um conjunto de características materiais e espirituais, mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas que as mantêm e transmitem de modo semelhante de geração em geração”.

A cultura no seu sentido estático, fecha-se em si própria e não permite que se aceda a outras formas culturais às quais por necessidade tem, forçosamente, de se abrir.

No entanto, actualmente, nas sociedades mais desenvolvidas tecnologicamente, principalmente nas ocidentais, os valores mudam a uma velocidade vertiginosa conduzindo a um desfaseamento entre estes e os valores ancestrais, porquanto se apresentam cada vez mais complexas e heterogéneas.

A cultura surge assim como um conceito dinâmico e de mudança com a capacidade de se virar para o futuro mas com a necessidade de pactuar com os valores do passado, pois como afirma Fragozo (2005: 70), “(...) entre o tradicional e o moderno a cultura está, de novo, em papel de destaque. Na nossa opinião, de nada vale a teimosia dos que querem prender as populações a uma noção antiquada de tradição”.

A cultura de uma sociedade é o conjunto dos seus saberes, das suas regras, dos seus usos e costumes, e dos seus valores sendo estes, como diz Hall (2002: s/p) “(...) ideias abstractas, enquanto as normas são princípios definidos ou regras que se espera que o povo cumpra. As normas representam o *permitido* e o *interdito* da vida social”.

Humanidade e cultura estão indissoluvelmente ligadas, de tal modo que não existe uma sem a outra. Hall (2002: s/p), refere que “sem cultura, não seríamos de modo algum *humanos*, no sentido em que normalmente usamos este termo. Não teríamos uma língua em que nos expressássemos, nem o sentido da

autoconsciência, e a nossa capacidade de pensar ou raciocinar seria severamente limitada”.

Actualmente não se pode perspectivar a cultura apenas como uma identidade nacional, mas sim como um todo global que assume um conceito de diversidade cultural.

Neste contexto, citamos Cardoso (2001: 29) quando refere que “(...) cultura deve ser entendida como uma elaboração colectiva, em transformação constante, a partir de contributos das diversas culturas e comunidades em presença numa sociedade. Este conceito de cultura pressupõe o respeito pelas diferenças e valorização dos princípios e elementos comuns às diversas culturas que interagem numa sociedade, dando origem a novos elementos culturais, sem os determinismos baseados na tradição e na autoridade”.

Assim, referimo-nos, particularmente aos grupos étnicos possuidores de uma cultura própria que se distingue pelos seus valores, práticas, saberes, hábitos e costumes.

De acordo com Cardoso (2001), estamos perante um grupo étnico quando nos reportamos a um conjunto de pessoas que, face aos padrões vigentes numa sociedade envolvente e dominante, se apresentam em minoria mas com hábitos e cultura diferenciados dos daquela.

Os grupos étnicos são minoritários face à sociedade alargada, apresentando-se para esta com uma identidade negativa e cujos valores são, por sistema, ignorados face aos dominantes.

Mas não se pode, nem se deve considerar que uma cultura é melhor ou mais válida do que a outra. É apenas diferente.

De acordo com Mendes (2005: 17), “sendo Portugal uma sociedade multicultural, a convivência de uma pluralidade de etnias e identidades conhece um alento renovado (...), na medida em que esta população tem vindo a revelar uma assinalável vulnerabilidade aos mecanismos de empobrecimento, marginalização e *ghettização*.”

Qualquer grupo considera a sua cultura fundamental uma vez que cada um defende os padrões (de vida) em que acredita e se baseia e é essa importância que nos cabe atribuir-lhe a fim de não criarmos campos de exclusão.

De acordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Unesco (2002), os direitos humanos e os direitos culturais estão absolutamente interligados, sendo que a cultura de uma sociedade é imprescindível para qualquer projecto que se pretenda desenvolver e pôr em prática.

Por outro lado, valorizar uma em detrimento da outra é não aceitar a diversidade cultural, ou pelo menos, é conduzir-nos a discriminações que por vezes nos levam por caminhos ambíguos de marginalização e de segregação, o que aliás ainda hoje se verifica com alguma frequência.

Neste contexto, de acordo com Cardoso (2001: 29), “(...) as pessoas das diversas etnias têm, evidentemente, características culturais próprias que as identificam e distinguem, mas interagem, diariamente, entre si com base em elementos culturais que lhes são comuns”.

No entanto, o aspecto cultural pode servir de instrumento justificativo para distanciar e ignorar as minorias étnicas, como seja o caso dos ciganos, atendendo a que se orientam por uma cultura ágrafa e baseada numa forte coesão de grupo que os leva, ainda, a fecharem-se um pouco ao mundo, que por sua vez se vai aproveitando dessa circunstância para os ostracizar.

Segundo Sousa (s/d: s/p), “(...) a família, converte-se na unidade base da sua organização social, unidade económica e educativa do grupo. É com base nas relações de parentesco que se constrói a identidade cultural da etnia cigana e é neste sistema de parentesco que se edifica a personalidade social cigana”.

Montenegro (2003: 470), refere-nos a sua “(...), estrutura social coesa, hierárquica e conflituosa, casamentos precoces, ocupação do espaço exterior, respeito pelos idosos, cuidado extremo em relação às crianças, vigilância apertada em relação à mulher”, que nós consideramos serem pilares integrantes dos seus padrões culturais.

O romanó/caló (língua utilizada entre si pelos ciganos) é mais um dos factores de união identificador e de pertença (nacional e transnacional) que nos possibilita compreender a sua singularidade étnica que embora se pretenda ignorar não pode ser desprezada.

O grupo cigano, como qualquer outro pertencente às minorias, tem direito à diferença de identidades culturais, o que nos transporta para os direitos culturais e para o seu respeito na prática.

Sousa (s/d: s/p), escreve que “os sujeitos sociais têm consciência de pertença a um grupo étnico - o cigano - que se diferencia dos outros grupos sociais existentes na comunidade portuguesa e, simultaneamente têm sentimentos de pertença a um todo nacional de que são parte”. Neste contexto subscrevemos Costa (2003: 526), quando refere que “a comunidade cigana passa, neste momento, por um dualismo entre a tradição e a modernidade, dualismo este que confronta elementos heterogêneos e contraditórios entre si”.

Apesar da forte coesão do grupo e de alguma resistência oferecida à aceitação do “outro” o cigano começa a abrir-se ao mundo combinando a tradição com a inovação possibilitando, desde que haja um esforço de vontades, a sua inclusão o que de acordo com Sousa (s/d: s/p) não significa “(...) aculturação, assimilação, destruição dos traços culturais da etnia cigana que quer queiramos ou não, faz parte na nossa paisagem cultural e que por isso destruí-la é destruir uma parte de nós próprios”.

2. A multiculturalidade

Identificamo-nos com Souta (1997) ao verificarmos que nas sociedades multiculturais do mundo actual coexistem duas tendências, algo antagónicas: o universalismo e o particularismo. Acontecimentos como a globalização³ e a progressiva interligação entre povos e nações, correlacionam-se com o fenómeno da fragmentação em torno de quezílias clássicas e históricas, como o ilustram a Bélgica no campo linguístico e a Irlanda no da religião.

É neste contexto que, como afirma Souta (1997:35), “Portugal tem sido considerado como um dos países mais monoculturais e monolíngues da Europa”.

No entanto, actualmente em Portugal, face a uma diversidade cultural a que se vem assistindo, já se registam correntes de mudança em determinadas práticas e atitudes como por exemplo emancipação feminina, visões diferentes da criança, adolescente e homossexuais.

Daí que se caminhe no sentido de confirmar cada vez mais a diversidade cultural existente. Desta forma cada vez há mais representações de minorias de diferentes nacionalidades, línguas e tradições, tanto por razão do nosso passado histórico, como devido aos mais recentes movimentos migratórios. Assim, coexistem no nosso país grupos minoritários estrangeiros que aqui procuram trabalho, bem como portugueses, principalmente, os de origem e cultura cigana e africana.

Assim sendo, importa clarificar os conceitos de multiculturalismo e de interculturalismo com que nos deparamos frequentemente.

O multiculturalismo baseia-se na ideia da existência de várias culturas num determinado espaço geográfico, social e cultural.

Na perspectiva de Torres Santomé (2008:19), “a defesa da multiculturalidade assume-se como ponto de partida nos territórios habitados por diferentes raças e etnias detentoras de uma rica herança cultural que há que respeitar, manter e fomentar. Esta filosofia está na base das propostas de educação multicultural”.

³ A globalização é o crescimento da interdependência de todos os povos e países.

Nesta amálgama cultural e social, nem sempre se torna tarefa fácil distinguir, segundo Iturra, citado por Souta (1997: 15), “(...) multiculturalidade, isto é, o que resulta do convívio de ideias, mitos, ritos diferentes em convívio e o relativismo etnocêntrico (...) ser eu um “eles” feito “nós” e a viver com “eles”. Um “eu” que pensa e estuda uma outra multiculturalidade universal: a do adulto e a da criança”.

Tendencialmente a multiculturalidade almeja abolir a estigmatização, como no caso das minorias sem extinguir as suas tradições mais características. Tenta integrar as diferentes culturas sem as destituir dos seus fundamentos, bases e raízes. Uma sociedade multicultural será aquela que as preserva, mas não as exclui, não as afasta, nem as segrega.

O interculturalismo, por sua vez, manifesta-se no processo de interacção entre as várias culturas que se encontram num dado espaço.

Para Cardoso (2001: 16), “a educação intercultural é, portanto, uma dimensão de um todo articulado de vertentes da educação para uma cidadania global, democraticamente independente”.

Ainda de acordo com o mesmo autor (2001: 26), “(...) a utilidade da educação intercultural revela-se, sobretudo, na qualidade dos contributos de cada um, agora e no futuro, para a promoção da justiça social e de igualdade de oportunidades”.

Analisando estes dois conceitos, verifica-se que ambos reconhecem a existência de várias culturas; a necessidade de criar mecanismos democráticos que facilitem a interacção e evitem o racismo, a xenofobia, a discriminação e o etnocentrismo. Qualquer um deles preconiza a necessidade de alterar as políticas culturais e os currículos ao nível dos sistemas educativos.

2.1. Políticas educativas e modelos multiculturais

A partir da década de 70, os governos dos países do Ocidente adoptaram diferentes orientações para lidar com a diversidade étnica na sociedade e no

sistema educativo. A educação multicultural insere-se assim na problemática da política educativa para lidar com a diversidade cultural.

Num contexto de multiculturalismo deparamo-nos com três modelos principais, que são o assimilacionismo, o integracionismo e o pluralismo (Peres, 1999; Correia, 2000; Wyman, 2001; Leite, 2005). Estes definem as principais etapas da evolução histórica do multiculturalismo e subentendem diferentes significados de igualdades de oportunidades.

O modelo assimilacionista foi uma corrente que prevaleceu durante longos anos e cujas principais referências e prioridades eram a cultura nacional e os valores do grupo dominante. A tolerância em relação aos grupos minoritários situava-se em níveis que não afectavam as bases sociais e ideológicas dos grupos majoritários que marginalizavam aqueles que não lhes reconheciam direitos ou competências.

De acordo com estes pressupostos, o governo e a escola não promoviam a manutenção das culturas de origem das minorias e portanto as oportunidades educativas aconteciam no âmbito escolar e dos currículos existentes, que permitiam a sua integração no sistema sociocultural do grupo dominante.

Assim sendo, os currículos eram ajustados à maioria reduzindo a possibilidade de sucesso educativo das crianças pertencentes às minorias e a possibilidade de terem igualdade de oportunidades sociais e económicas. Para Torres Santomé (2008: 30), “o problema agravava-se quando esse povo ou cultura não dispunham de um território específico e os seus habitantes tampouco possuíam importantes recursos de poder económico, religioso, militar ou político. Este é o caso do povo cigano (...)”.

No caso do modelo integracionista, segundo Peres (1999), este traduz um processo social em que as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural, na medida em que tal não entre em conflito com a identidade cultural dominante. No plano educativo, os defensores deste modelo evocam o conhecimento e o respeito pelas diferenças culturais, de modo a combater preconceitos, a promover o auto-conceito e a auto-estima dos alunos pertencentes a minorias e a prepará-los para a vida em sociedade multiétnica.

O integracionismo é também designado por teoria do “melting pot”. Segundo Wyman (2001: 12), neste modelo “(...) todos os grupos envolvidos desistem de alguns aspectos das respectivas culturas e ganham outros.”

Já para Torres Santomé (2008: 31), o integracionismo é perspectivado como um pluralismo superficial porquanto apenas se afloram superficialmente realidades sociais como as dos grupos ciganos: “este novo modelo de integração foi o que orientou muitas vezes o trabalho curricular nas escolas centrado no interior das novas autonomias, chegando a cair em fórmulas de trabalho que podemos denominar como *currículo turista*”.

No que concerne ao pluralismo cultural e de acordo com Peres (1999), estamos perante um modelo que defende e legitima a identidade cultural, partindo do pressuposto que todas as culturas são iguais, podendo cada grupo étnico-cultural desenvolver as potencialidades do indivíduo. Os grupos minoritários manteriam as suas identidades e teriam plena liberdade de participar numa vida cultural e social própria em circunstâncias iguais às das outras culturas.

Neste sentido, Torres Santomé (2008: 36) alerta para a necessidade de haver uma educação multicultural crítica capaz de “(...) questionar o tipo de políticas culturais, sociais e económicas que permite reconhecer identidades e valorizar as diferenças que não atendem contra os direitos humanos”.

Em Portugal, podemos dizer que formalmente prevalece o pluralismo cultural embora na prática seja o integracionismo que se aplica. Em teoria visa-se a igualdade de oportunidades e promove-se a aquisição de conhecimentos e de competências por parte das minorias para poderem participar numa cidadania plena mas, na prática, dá-se a estas apenas o espaço e a liberdade necessários para que a sua cultura se ajuste à dominante.

Importa ainda referir que a educação multicultural é indissociável do conceito de pluralismo. No plano educativo, pode servir para fundamentar uma maior democratização do sistema através de currículos abertos à diversidade e de inovações pedagógicas.

Segundo André (2005: 50), “no que a este aspecto se refere, três categorias poderiam traduzir aquilo que se joga na educação para o diálogo entre as culturas: pluralismo, liberdade e tolerância”.

2.2. Práticas educativas inclusivas face à diversidade cultural

Em Portugal, o direito ao ensino no âmbito da igualdade de oportunidades vem plasmado no número 1 do art.º 74 da Constituição da República Portuguesa (revisão de 2005).

Por seu lado, o número 2 do artigo citado refere que “o ensino deve contribuir para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade”.

Cardoso (1996: 5), no mesmo sentido, refere que “existem pressupostos éticos universais desafiadores de políticas e práticas de educação multicultural, sendo o primeiro, o direito de todas as crianças à igualdade de oportunidades no acesso à escola e às condições necessárias para atingirem o sucesso educativo, independentemente da sua origem étnica, social, em género ou outra”.

No entanto, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986) e a reforma curricular a que deu origem não apontavam para desafios interculturais que o contexto social da época já exigia, verificando-se nas zonas suburbanas das grandes cidades do litoral uma significativa diversidade étnica e cultural.

Assim, reiteramos a posição de Souta (1997: 53-54) no que respeita à Reforma Educativa quando diz “as mudanças étnicas no mundo e a importância crescente da multiculturalidade na sociedade portuguesa são ignoradas pela LBSE de 1986, apesar da revisão em 1997. A educação multicultural continuou esquecida?”

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) determina nos seus princípios, que o sistema deve “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelos projectos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (art.º 3º). No entanto, de acordo com Araújo e Pereira (2003), não faz referência à crescente diversidade étnica e cultural e à educação multicultural.

Na segunda alteração à LBSE (2005), um aspecto fundamental refere-se ao ingresso no sistema educativo, isto é, à igualdade de direitos no acesso à educação, o que na realidade nem sempre acontece.

Se nem todas as crianças têm igual acesso à escola existem também desigualdades dentro do sistema que impedem idênticas oportunidades no que respeita à conclusão da escolaridade obrigatória.

O sucesso educativo não é, de forma alguma, para todos.

Apesar da crescente diversidade étnica, a maioria das políticas educativas em Portugal não tem tido em consideração a diversidade das origens étnicas e culturais dos alunos, oferecendo a todos o mesmo, sem questionar o impacto diferenciado que determinadas políticas podem ter.

Apesar de tudo, o discurso da diferenciação do ensino tem corrido mais velozmente do que as mudanças nas escolas. As práticas esperadas em matéria de ensino diferenciado ficam, de facto, muito aquém dos princípios expressos nos discursos formais. A acção educativa em contexto de diversidade exige rupturas com estratégias anteriores e mobiliza sentimentos e perspectivas em relação a aspectos sensíveis (raça, racismo, diferenças étnicas e culturais).

É necessário desenvolver políticas educativas que tenham em consideração a diversidade étnica no sentido pluralista de justiça social, sendo a escola vista como um contexto privilegiado, no qual a construção de identidade deverá respeitar as diferenças e oferecer condições para que as pessoas de origens minoritárias possam competir em igualdade de condições.

As minorias étnicas apresentam algumas condicionantes que as afastam da realização efectiva da igualdade de circunstâncias no sistema educativo: a natureza etnocêntrica do currículo; as ideologias assimilacionistas de muitos professores; a sua falta de preparação para lidar com minorias; as baixas expectativas em relação a esses alunos; a integração das crianças em grupos de níveis diferentes em função da sua etnia e outros.

O Projecto Curricular de Turma, desenvolvido em função do contexto de cada turma, pode ser um ponto de partida para diversificar o currículo escolar, descobrindo conteúdos e estratégias que melhor respondam aos objectivos da educação multicultural.

Os professores, colectivamente empenhados na multiculturalidade e no anti-racismo, podem também influenciar mudanças institucionais significativas. Eles são quem melhor conhece a situação social e escolar desfavorecida das

crianças pertencentes às minorias. O fundamental da educação intercultural vai sendo construído com práticas, conhecimentos, sentimentos e atitudes que os professores promovem no contexto da sala de aula.

Cardoso (1996) refere que os professores interessados na multiculturalidade podem introduzir mudanças significativas na escola, atendendo a diversas etapas, as quais se podem sintetizar da seguinte forma:

- Definir o tipo de mudanças multiculturais que se pretendem promover;
- Clarificar os objectivos e as metodologias a usar para o processo de mudança;
- Difundir o projecto na escola e procurar apoios juntos de outros professores;
- Desenvolver a formação no âmbito da multiculturalidade;
- Proporcionar uma maior visibilidade ao projecto;
- Criar mecanismos de avaliação.

Ainda segundo Cardoso (1996), o processo de motivação dos professores para as práticas multiculturais torna-se facilitado se, da sua parte, houver conhecimento das principais características culturais das minorias étnicas e da sua situação desfavorecida na sociedade.

Para além disso, afigura-se necessário desenvolver atitudes positivas face às famílias, considerando os seus pontos de vista, bem como, o questionamento acerca das práticas pedagógicas em turmas cultural e socialmente heterogéneas. Relevante é, ainda, olhar a sociedade do ponto de vista das minorias, possuindo expectativas positivas e afastando preconceitos e estereótipos.

Peres (1999), destaca na literatura da especialidade Cortesão e Stoer (1996), Araújo e Stoer (1993), que referem dispositivos pedagógicos que poderão servir para a construção progressiva da escola intercultural como sejam: a “construção de genealogias” e “o recurso a jogos e brincadeiras”. Ainda dentro deste contexto, salienta-se o “Código de Não – Discriminação em Educação”⁴, que contém um conjunto de orientações concretas que destinadas a dar

⁴ Elaborado pelo Município Den Haag, na Holanda.

visibilidade à participação da escola e da comunidade na defesa de princípios e práticas interculturais.

A educação intercultural é um desafio para toda a sociedade. No ano em que se comemorou o Ano Europeu do Diálogo Intercultural - 2008, a maioria das escolas não manifestou nos seus Projectos Educativos e Curriculares, preocupações com valores considerados multiculturais, sendo as suas acções maioritariamente pontuais.

Não sendo referenciadas as questões da igualdade étnica e “racial” nas políticas educativas, as escolas manifestam maior dificuldade no acolhimento e inclusão, conduzindo os alunos de origens étnicas e minoritárias a menores oportunidades educativas e profissionais.

Contudo, pensamos que as mudanças no sentido da multiculturalidade não dependem exclusivamente da escola. São condicionadas por outros agentes internos ou externos ao sistema educativo (por exemplo: comunicação social, família, outras instituições), os quais desempenham um papel fundamental de socialização.

3. Famílias ciganas: organização social e familiar

Os ciganos encontram-se em Portugal aproximadamente há cinco séculos (cf. Gonçalves et al, 1995; Costa, 2003; Cortesão et al 1995; Mendes 2005).

Costa (2003: 504), refere que “os primeiros registos escritos da presença dos ciganos em Portugal são conhecidos, mas não são, no entanto, pacíficos”.

São portugueses desde 1822, mas dificilmente assumem essa cidadania, na medida em que se encontram genericamente dominados pelo preconceito e por estereótipos, nomeadamente a linguagem, matrimónio precoce, actividades ilícitas, tornando-se em função disso uma população de hábitos e de costumes pouco conhecidos.

De uma forma geral este grupo étnico vive em situação de exclusão social, mesmo quando confrontado com outros excluídos. Defende-se com uma cultura muito própria e fechada o que se repercute, inclusivamente, numa certa discrepância quanto ao número de ciganos em Portugal. As opiniões divergem e torna-se difícil atingir um consenso. Cortesão (1995: 13-20) refere serem mais de 40 000. Para a Comissão Europeia Contra o Racismo (2002) reportam-se a 50 a 60 000 e o Projecto Satispen (2007) destaca que oscilam sensivelmente entre 30 a 90 000⁵.

Perante um grupo étnico com hábitos culturais tão diferentes do grupo maioritário, as políticas aplicadas ao longo do tempo foram sempre no sentido de uma certa negação em relação à figura do cigano. Estas políticas podem ser agrupadas em três conjuntos: exclusão, reclusão e inclusão. No entanto, é essencial aludir ao facto de estas poderem coexistir em termos de espaço e tempo.

Assim, perante o medo e a falta de conhecimento sobre a etnia cigana, surgiram políticas de exclusão, que acabaram por se revelar, em termos globais, ineficazes. De acordo com Liégeois (2001) esta situação verificou-se por uma falta de adaptação à realidade das dinâmicas sociais, não considerando a

⁵ Estes dados foram facultados por uma organização de carácter religioso de Aveiro, a qual contactámos na fase do trabalho exploratório, Cap.III, secção 1.

resistência dos ciganos e a sua consistente dinâmica social e cultural a nível intra-grupal.

No entanto, na segunda metade do século XX desenvolveram-se uma série de ideais de carácter mais humanista, que foram conduzindo a que o grupo maioritário aceitasse melhor os ciganos. Em paralelo, surge uma forma de gestão da sociedade mais tecnocrata, baseada em técnicos direccionados para serviços sociais.

Estes dois aspectos conduziram a uma política de inclusão, que segundo Machado citado por Mendes (2005: 185), “(...) significa que esses elementos passarão a estar estruturalmente integrados na sociedade mais ampla”. Para o efeito, foram concebidas algumas novas regulamentações relacionadas com os diversos aspectos de vida dos ciganos.

Após a Revolução do 25 de Abril de 1974 e com a nova Constituição de 1976, afigurava-se que as discriminações teriam cessado. No entanto, de acordo com Costa (1995: 17) citado por Mendes (2005: 52), tal não se verificou uma vez que se manteve a regra “(...) que determina que a GNR exerça uma especial vigilância sobre os nómadas, isto é, sobre os ciganos (art.º 81 do Regulamento da GNR)”. O mesmo autor refere que este artigo foi submetido à apreciação do Tribunal Constitucional, cujo acórdão nº 452/89 de 28 de Junho, decidia não ser este artigo inconstitucional.

Na realidade subsistiam inúmeras contradições e a aplicação das leis não era realizada de forma generalizada e justa, tanto mais que a polícia continuava e continua a exercer uma forte vigilância sob o argumento de prevenção criminal.

Em consonância com as políticas de inclusão, emerge uma política de acção social caracterizada pela atribuição de subsídios como o actual Rendimento Social de Inserção (RSI) e o Abono de Família. Contudo, esta apenas vem reforçar a necessidade de controlo por parte da sociedade maioritária e acaba por ser uma barreira ao desenvolvimento e à integração. Para Liégeois (2001:41) “esta acção é penosa para quem a suporta e a hipertrofia da assistência social é muitas vezes, um entrave para o desenvolvimento de um apoio técnico que, em sintonia com as dinâmicas sociais e culturais dos ciganos, lhe permitiria adaptarem-se activamente (...)”.

Para este autor as políticas de inclusão aplicadas não foram mais do que uma reclusão numa óptica humanista, defendendo que independentemente dos princípios orientadores adoptados “(...) o cigano nunca é definido tal como é, mas sim tal como é necessário que seja, por motivos de ordem sócio-política” (2001:42).

No que concerne à actualidade, a maioria dos países pretende uma integração social dos ciganos. É, no entanto, do conhecimento geral que existe uma discrepância entre uma vontade de integração respeitadora por parte dos governantes e a sua aplicação na prática. Podemos dizer que entre a legislação e a sua aplicação corre um abismo de vontades.

A socialização é um dos aspectos de particular importância na etnia cigana, contudo é também bastante complexa. Por um lado, estamos perante um grupo que é visto pela sociedade com uma conotação negativa e carregada de preconceitos. Por outro, é a própria população geral que se afasta e tenta manter a sua cultura intacta, acabando muitas vezes por sucumbir aos estereótipos criados.

Segundo Enguita (1996: 15), “(...) os casos individuais são utilizados pelo lado dominante como estigma para o grupo e como legitimação para estereótipos culturais e atitudes discriminatórias”. Ainda de acordo com o mesmo autor (1996: 13) “a marginalização individual e grupal dos ciganos reforça a sua necessidade de se voltarem para o grupo como fonte de identidade”.

Consideramos, ainda, de interesse mencionar que mesmo dentro da própria etnia cigana, existem diferenças e algum afastamento entre os diversos clãs ou grupos, na sua maioria precipitados pelas variadas condições de vida (tais como factores de ordem económica e sociocultural) conduzindo a práticas diferentes em diversos domínios.

Dentro deste grupo, a família assume um papel preponderante. Ela é a base de todo o percurso existencial, fornece a segurança social e psicológica necessária e é, também, a base da educação. De acordo com Liégeois (2001), o grupo de educadores está dividido em três gerações: avós, pais e filhos.

Neste encadeamento, Cardoso (2001: 35), refere que “ a família converte-se na unidade base da sua organização social, unidade económica e educativa do

grupo (...). É com base nas relações de parentesco que se constrói a identidade cultural da etnia cigana e é neste sistema de parentesco que se edifica a personalidade social cigana”.

As famílias ciganas são normalmente bastante numerosas e a posição que cada elemento ocupa na hierarquia do grupo é de grande importância e confina o indivíduo às actividades que correspondem a essa mesma posição. A família é o centro de identidade de cada um dos membros que a constituem, tornando-se a base dos seus valores representativos morais e culturais, enquanto pilares do seu quotidiano, posição corroborada por Sousa (s/d: s/p) quando refere que “são nestes lugares estruturais que se constroem e se edificam cumplicidades que se moldam hábitos, e costumes, que se constroem identidades e singularidades culturais”.

O conjunto das famílias forma o grupo cigano, onde se potencia o sentido de pertença, de coesão social e cultural face a uma sociedade exterior que por eles é vista como sendo “o outro”.

Defende, também, esta posição Liégeois (2001:51), ao afirmar que “são em geral grupos familiares alargados e o indivíduo será aquilo que a sua inclusão neste ou naquele grupo determinar, ou seja, não será conhecido nem reconhecido pela sua pessoa, mas sim pela sua posição no interior do grupo que definir a sua identidade (...)”. Por sua vez, Cortesão (1995: 34), salienta que “(...) também se pode descortinar a força aglutinadora da família alargada, e o papel proeminente que assumem alguns elementos dessa família”.

Em termos de socialização familiar, há que atender à sua estruturação e às regras rígidas no que diz respeito ao seu comportamento e acção.

Verifica-se uma grande distinção em função do género e da idade. Utilizando a distinção de Parsons citado por Schilling (s/d: s/p) constatamos que ao homem está reservado o papel instrumental, com excepção do contacto com organismos públicos.

O homem é o chefe de família, cabendo-lhe a ele a protecção, segurança e o sustento de todos os elementos. Contudo, em caso de prisão ou doença, é à mulher que cabe esta função. É também a ele que compete resolver os assuntos

pendentes, de “negociar e combinar” o casamento dos filhos e de decidir o futuro da família (cf. Gonçalves et al, 1995).

A mulher e os filhos respeitam o homem e subordinam-se a ele como autoridade máxima. No entanto, a mulher cigana assume um papel expressivo Schilling (s/d: s/p), porquanto é ela quem ajuda o marido nas suas actividades, transmite a cultura aos filhos e é também quem, segundo Costa (2003: 326) “(...) se dirige aos organismos públicos ou sociais, é a educadora dos filhos pequenos tal como das filhas até ao casamento”.

Ainda a este respeito é importante referir que, tal como acontece nas comunidades islâmicas, se uma criança cigana se afastar das tradições, a mãe é imediatamente responsabilizada pelo facto.

O chefe de família é sempre uma referência para os filhos do género masculino, cabendo a estes últimos o papel de zelar pela integridade das suas irmãs solteiras.

Embora a maioria dos ciganos já não encare de forma tão rígida as tradições, estas ainda continuam a existir um pouco por toda a parte.

Um dos exemplos mais amplamente conhecido é o do casamento. A expressão “parece um casamento cigano”, que tantas vezes utilizamos, demonstra a grande celebração associada a este momento. A tradição cigana é bastante inflexível no que diz respeito a este acto, que continua a revestir-se das mesmas características desde há longos anos.

As raparigas são prometidas muito novas aos futuros maridos, sendo que esta escolha é feita de acordo com laços familiares e condições económicas. Por outras palavras, a maior parte das vezes não é um acto de amor mas sim uma união entre famílias.

Um outro aspecto importante da estruturação familiar da etnia cigana é o facto dos casamentos se realizarem muito cedo, em geral, entre os catorze e os dezoito anos para as raparigas e entre os dezasseis e os vinte anos para os rapazes. Esta situação faz com que as responsabilidades familiares sejam assumidas prematuramente, o que implica, entre outros aspectos, o abandono precoce dos estudos (cf. Cardoso, 2001).

Antigamente era impensável a realização de casamentos entre ciganos e “padjos” (não ciganos). No entanto, hoje em dia já se registam algumas uniões entre homens ciganos e mulheres não ciganas. O inverso é que não pode acontecer, correndo a cigana o risco de ser expulsa da comunidade para sempre.

Além dos aspectos já mencionados, o casamento é, ainda, muito importante pois marca a entrada na vida adulta.

A pertença ao grupo familiar é de tal ordem significativa que “ (...) mesmo depois de casar, se mudar de grupo, continuará a representar aquele a que pertence. (...) na maioria dos casos, após o casamento a nora deixa a casa paterna e passa a viver, com o marido, na casa dos sogros e só depois de nascidos filhos, pelo menos o primogénito, irão passar a viver em casa separada” (Cardoso, 2001:25).

Em relação ao matrimónio resta ainda mencionar que o marido e a mulher vivem juntos até à morte, excepto em casos tidos por muito graves, nos quais um “tribunal cigano” permita a separação.

Nestes tribunais, são os mais velhos que têm um papel decisivo, dado que num clã ou grupo cigano o maior respeito e reverência lhes é concedido.

É importante ressaltar que o conjunto de elementos que vai tomar as decisões é composto pelas mulheres ou pelos homens mais velhos da comunidade, de acordo com o género do infractor e, ainda, que o castigo é aplicado não só ao transgressor como a toda a sua família.

Há aqui que referir um elemento fundamental destas comunidades - o “Tio”, também designado por patriarca. Esta figura proeminente assume uma relevância primordial dentro da etnia cigana. O “Tio” representa a autoridade máxima, a sabedoria, a experiência acumulada e a inteligência. É um homem cigano, já de certa idade, que se impõe pela sua moral e que rege o grupo comunitário segundo as leis vigentes no mesmo. É um homem de consensos, hábil e discreto, justo e equitativo. Gere os conflitos e julga-os sempre segundo padrões morais e as normas instituídas pelos usos e costumes ciganos, para Pinto (2003: 191), “(...) procura manter a unidade e a coesão do grupo, julgando com rectidão e gerindo os antagonismos através de processos de concertação e conciliação”.

Outra figura de relevo para a comunidade cigana é a das crianças. Normalmente os casais têm uma prole muito numerosa, e é com o nascimento do primeiro filho que se consolida a família mas qualquer criança é bem aceite, principalmente se for rapaz, porque vai permitir a continuidade do grupo.

A socialização primária pauta-se pela liberdade e pela ausência de restrições. A criança embora sempre sob a vigilância da mãe, vive livre no seu bairro. Cresce, aprende, brinca de forma natural e espontânea. Contudo, esta vivência desenvolve-se num meio social tão fechado “o bairro cigano” que se torna, de acordo com Enguita (1996: 10), “(...) fortemente protector porque todos os adultos conhecem todas as crianças”.

Tanto a família como os restantes membros do grupo étnico procuram inculcar na criança sentimentos de estabilidade, segurança e protecção ao mesmo tempo que lhes transmitem valores da sua cultura ágrafa. Para Sousa (s/d: s/p), “as crianças aprendem por interacção com a família. A educação é permanente, o que significa que para os ciganos não existem momentos para aprender, para brincar ou trabalhar (...)”.

Enquanto que na infância os elementos da etnia cigana não fazem distinção do género, o mesmo não acontece quando entram na juventude. Nesta fase o rapaz liga-se ao pai e às suas actividades, ora lícitas, ora ilícitas. As raparigas associam-se aos trabalhos domésticos junto da progenitora, substituindo-a, por vezes, e preparando-se para um futuro de esposas e mães.

Em função destas vertentes, o acesso à escola e à continuidade de estudos é muito mais acessível ao género masculino do que ao feminino. Neste sentido, Costa (2003: 328), refere que o procedimento usual nas famílias ciganas quanto às raparigas “(...) é impedi-las de prosseguirem os estudos, por mais capacidade, ou ambição que as jovens demonstrem”.

Para Sousa (s/d: s/p), “a educação gira em torno da sua família unidade básica de organização social, económica e educativa, onde os fracassos e/ou insucessos são vividos como experiências a serem incorporadas nos seus saberes (...)”.

4. Escola e família

A formação e a educação das crianças são tarefas comuns à escola e à família.

Na perspectiva de Diez (1994: 10) “escola e família têm, na educação da criança, um lugar de encontro de acção e de relação coordenadas. A acção educativa dos pais e da escola pode ser coincidente ou complementar (...) contudo devem ser sempre incidentes, já que recaem no mesmo educando”.

As duas instituições intervêm no processo de socialização da criança. Esta desenvolve, cresce e conquista a sua identidade, através da socialização primária, inicialmente, em que a família desempenha um papel fundamental e através da socialização secundária, mais tarde, onde a escola é o agente socializador com mais impacto. No decurso deste processo uma e outra devem estar associadas.

4.1. Interacção escola, famílias e crianças ciganas

O sistema educativo em geral, e particularmente a Escola, não podem ignorar a realidade acima referida. Ambos têm um papel vital a desempenhar nos processos de integração e de construção de uma cidadania para todos, como resposta à diversidade étnica e cultural de quantos a frequentam ou a ela estão ligados, como é o caso das crianças ciganas e das suas famílias.

Estamos de acordo com Sampaio (1996: 71) quando refere que é necessário “(...) otimizar as relações entre os diversos intervenientes na comunidade educativa, ou seja, falar de um triângulo fundamental, em que cada um dos vértices simboliza o aluno, o professor e a família, em que é importante que se estabeleça uma harmonia de funcionamento entre os três vértices e todos participem no processo educativo”.

Actualmente caminha-se para uma mudança social e das relações entre educação e multiculturalidade. Mudança que urge pôr em prática porquanto a

perspectiva de aprendizagem ao longo da vida exige complementaridade e continuidade. Posição que é corroborada por Sousa (s/d: s/p) ao referir que “a escola tal qual a conhecemos, desenvolve relações de conflitualidade e não de empatia com as crianças ciganas. São muitas vezes consideradas como intrusas, não são compreendidas na sua diferença”.

O apoio da família interligado com a escola deveria ser contínuo e coordenado, situação que não se verifica comumente no caso das famílias ciganas.

Com efeito, nem sempre o educando é o ponto de encontro da relação escola-família, sendo desta forma prejudicada a necessidade de comunicação entre todos os actores sociais implicados no processo educativo. Assim sendo, a comunidade cigana é a que apresenta maiores problemas escolares, como o abandono precoce e o absentismo.

Passamos a invocar algumas razões que podem ajudar a compreender estes problemas, salientando o binómio composto por um passado familiar constituído por condições próximas da pobreza e pela necessidade da participação das crianças, desde muito cedo, na economia de subsistência do seu agregado. Perante isto, adoptamos a posição de Vieira (1992) quando defende que as crianças devem ser crianças e que não devem ser obrigadas a tornarem-se adultas de uma forma abrupta.

Por questões ligadas à tradição e à cultura ciganas, estudar não tem sido entendido como um meio para atingir um futuro melhor. Segundo Sousa (2001: 40) “os pais de etnia cigana desconfiam da escola, da sua função educativa que pode ser destrutiva da sua cultura”.

As crianças raramente passam do 1º Ciclo do Ensino Básico, principalmente no que respeita ao género feminino, o que permite que as raparigas mais velhas se ocupem dos irmãos mais novos, retirando essa sobrecarga às mães e preparando-se para um casamento precoce.

De uma forma geral, a sociedade incute nas crianças ciganas a sua incapacidade face à escola. É através da socialização secundária que estas assimilam “que não são capazes de aprender”, que “não dão para os estudos”.

São portanto, as competências que deveriam ser adquiridas na escola que arbitrariamente são desvalorizadas diminuindo-lhes a auto-estima.

De acordo com Cortesão (1995: 30) “as crianças ciganas geralmente não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam, pelo que acontece na escola, embora muitas vezes nem tenham consciência do seu tédio e até digam que gostam.”

Estas lacunas resultam em grande parte do facto destas crianças crescerem e viverem em completa liberdade e serem subitamente confrontadas com normas, horários, comportamentos e rotinas de aprendizagem quando chegam à idade escolar e para as quais não estavam minimamente preparadas. Ainda, segundo Sousa (s/d: s/p) “manifestam dificuldades em ver o docente como figura de autoridade porque só respeitam a hierarquia familiar.”

Desta forma, as crianças ciganas ao longo do seu processo de escolarização vão desenvolvendo conflitos quer de identidade, quer interpessoais, que muitas vezes se revelam através de comportamentos disruptivos em ambientes escolares.

Paralelamente, a diminuição do seu rendimento surge como consequência da falta de sucesso nos processos de aprendizagem. Este aspecto resulta essencialmente de dois factores. Em primeiro lugar, pela visão que os ciganos têm da escola e, em segundo, pela desadequação da escola a este grupo específico.

Com efeito, a etnia cigana relativiza o ensino formal e os seus saberes, pois como diz Costa (2003: 328) “(...) a ausência de tradição do uso da palavra escrita ajuda a clarificar a pouca valorização que, as mais das vezes, as famílias dão à instituição denominada Escola”.

Por outro lado, a escola “regular” encontra-se desajustada da família cigana. Este desajuste verifica-se no menosprezo dos seus saberes e vivências, na condenação da sua língua, hábitos e tradições, considerando-os anacrónicos e marginais.

Quando os valores das famílias não equivalem aos valores da escola aumentam as barreiras no relacionamento entre as mesmas.

Um princípio fundamental para ultrapassar essas barreiras é o entendimento de que a comunidade educativa, em contextos multiculturais, deve perspectivar as famílias como os seus parceiros privilegiados. Há que compreender e respeitar as diferenças culturais existentes, estabelecendo relações simétricas entre família e escola.

No entanto, assiste-se por um lado, a uma certa passividade da escola e, por outro, a uma certa alienação e indolência dos ciganos. O quotidiano escolar pauta-se por uma apatia tacitamente aceite entre os seus actores.

Na realidade, os grupos ciganos não querem abrir o seu leque de perspectivas culturais, isolando-se num forte sentimento de pertença, de coesão e de distanciamento em relação aos outros. Por sua vez, muitos professores duvidam das vantagens da participação das famílias, talvez com receio de que estas compliquem o funcionamento da escola, obrigando-os a tarefas adicionais.

No sistema educativo, a cooperação com as famílias é uma área muito delicada. As crianças ciganas, de acordo com Cortesão (1995: 30) “(...) não vão à escola (...) porque não existe, nos seus grupos de pertença, grande (ou por vezes nenhuma) pressão social para que cumpram a escolaridade obrigatória ou até para que se alfabetizem, interiorizam a sua incapacidade face à escola, e através desta socialização”.

Podemos registar, ainda, a utilização do analfabetismo como protecção cultural, a não identificação entre a pedagogia dos ciganos e dos não ciganos, os estereótipos culturais e sociais e também o facto de ser uma sociedade patriarcal que não incentiva a escolaridade feminina.

Liégeois (2001: 71) sustenta que “para muitas comunidades ciganas, o analfabetismo, acompanhado por uma reduzida percentagem de semi-analfabetismo, representa ainda hoje uma opção na linha de uma tradição que considera o código alfabético como um código próprio dos não-ciganos e cujo conhecimento ou falta de conhecimento constitui um elemento de classificação étnica”.

4.2. Factores condicionantes da integração escolar

Constata-se, também, que o factor social e económico tem um enorme impacto na vida desta população, com fortes repercussões na forma como o cigano é representado na sociedade em geral.

Não é de esquecer que o grupo étnico cigano vive essencialmente de actividades profissionais sem qualquer qualificação, como a do comércio ambulante exercido em feiras e mercados.

Esta frágil situação social e económica conduz, dentro de uma sociedade essencialmente consumista, a que o cigano seja relegado para um campo de indiferença, de ignorância, e quantas vezes de menosprezo, atendendo a que não cabe nos estereótipos actualmente em vigor, tais como o casamento precoce ou combinado e a iliteracia.

Assim, as ideias estigmatizantes condenam a uma posição social frágil, proporcionando uma visão cada vez mais negativa por parte da sociedade, que conduz a atitudes de afastamento e até de violência.

Neste contexto, citamos Liégenois (2001: 46) quando afirma que “as representações, feitas de preconceitos e estereótipos, que as pessoas que contactam com Ciganos e Viajantes têm destes, revestem-se de uma importância primordial, pois são elas, que, em grande parte, determinam as atitudes e os comportamentos para com aqueles.”

É nestes grupos mais desfavorecidos onde se reflecte um menor grau de escolarização, maiores dificuldades de aprendizagem e de integração. Para Bautista et al (1997: 185) “é um facto constatado que aparecem maiores dificuldades cognitivas, afectivas e emocionais, em indivíduos pertencentes às faixas sociais mais pobres”.

De facto, os ciganos na escola não demonstram grandes aspirações e não têm confiança nas suas próprias capacidades.

Os aspectos relativos à auto-estima e ao auto-conceito são primordiais para qualquer ser humano, contudo adquirem maior importância quando nos referimos a grupos étnicos minoritários.

Este facto pode ser explicado por diversas situações. Por um lado, estes são grupos constantemente envolvidos em processos de marginalização, xenofobia e exclusão. Situação esta que implica um constante confronto e

crítica ao grupo do qual provêm, podendo destruir a imagem que têm de si próprios.

Por outro lado a desvalorização da cultura minoritária, as dificuldades inerentes à linguagem e as baixas expectativas da restante sociedade em relação a estes grupos são factores que contribuem para uma maior fragilização.

De acordo com Pereira (2004: 36) “As condições que podem levar à formação de um fraco auto-conceito num jovem podem ser agravadas com o facto de esse jovem pertencer a uma minoria étnica.”

É evidente que esta situação provoca nessas minorias sentimentos de revolta, de indignação face à sociedade em geral e de falta de autonomia.

Para terminar, referimos ainda outros factores que dificultam, de alguma forma, a relação família-escola, tais como o horário de atendimento aos encarregados de educação, a inexistência de um local apropriado para o efeito, a linguagem técnica utilizada pelos professores, a falta de hábito dos pais para se deslocarem à escola, e a falta de preparação e de formação no que respeita à maioria dos professores quanto ao conhecimento da cultura cigana. Tais elementos são factores impulsionadores de um maior afastamento entre a família e a escola.

A atitude ética do professor é determinante na relação com os seus alunos, pensamos que aquele nunca perderá tempo quando fala de valores, de princípios e de igualdade de oportunidades. O docente deverá ter como meta uma sociedade de maior partilha, de menor egoísmo e sobretudo de não violência. É necessário, pois, que acredite no potencial dos seus alunos.

Estamos de acordo com Pinto (2003) quando salienta que há duas formas de aprendizagem distintas que entram em confronto. Uma é a da cultura cigana, que se transmite através dos seus usos e costumes a outra a da sociedade envolvente na qual os saberes oficiais se adquirem nas escolas, onde nem sempre são respeitadas as particularidades culturais dos alunos que a frequentam.

Capítulo III - O desenvolvimento do projecto

1. O Trabalho exploratório

O trabalho exploratório abarcou três fases. A primeira, junto de vários técnicos e entidades, a segunda de informadores privilegiados e a terceira do próprio grupo de participantes/famílias ciganas.

No decurso destas fases pautámo-nos sempre pela procura de mais amplos e profundos conhecimentos que nos permitissem apreender as dinâmicas sociais em que se movimentavam crianças e respectivas famílias de etnia cigana.

Após várias leituras alusivas à temática e que nos transmitiram algum suporte teórico partimos à procura de esclarecimentos, dados e informações acerca da realidade concreta sobre a população de etnia cigana. Iniciávamos, desta forma, o trabalho exploratório. Almejávamos, acima de tudo, conseguir informações úteis que nos fossem aproximando cada vez mais desta comunidade, no sentido de nos facultarem uma compreensão da mesma.

Assim, desenvolvemos uma série de entrevistas exploratórias, através de contactos diversificados com informadores privilegiados de diversas entidades, parceiros sociais e famílias de etnia cigana dos bairros comunitários situados no lugar do Caminho, freguesia da Paz, na cidade de Aveiro.

1ª Fase – Técnicos e Entidades

Nesta jornada detivemo-nos, inicialmente, nos contactos com a Câmara Municipal de Aveiro, nomeadamente através da Directora da Rede de Acção Social.

Procurámos alguma orientação inicial pois tínhamos conhecimento da aproximação desta entidade à comunidade cigana de Aveiro e, particularmente, aos bairros ciganos da Paz. Assim, numa primeira reunião expusemos e

explicámos as linhas orientadoras do nosso projecto. Ficou estabelecido agendar-se nova reunião com a Câmara Municipal de Aveiro e os demais parceiros da rede social. Mas houve um encontro de vontades e para tal também pesou o facto de alguns projectos, promovidos por uma organização de carácter religioso de Aveiro, terem terminado. Tal facto permitiu-nos inferir, por maioria de razão, que longe da problemática estar esgotada, seria não só importante, mas também oportuno continuar e avançar a partir do que já estava feito.

Percebemos, então, a pertinência de consultar os referidos projectos e saber o que já estava realizado. Esta seria uma das nossas próximas paragens.

Durante a primeira reunião, foi-nos fornecido um novo contacto, desta vez o da Coordenadora do 1º Ciclo da Escola da Escola da Luz, do Agrupamento de Escolas da Paz, em Aveiro, onde predominam crianças de etnia cigana.

Mais tarde, e após contactos já encetados com a mencionada representante do 1º Ciclo, procurámos por diversas ocasiões, retomar a ligação com a representante da Câmara Municipal de Aveiro. No entanto, por dificuldades da parte desta reunimos com alguém que a substituiu.

Fomos informados que a reunião com os técnicos tinha sido agendada para Abril e que teria lugar na Fundação, a qual apoia por delegação do Estado, famílias carenciadas. Mais uma vez o nosso objectivo da reunião prendia-se com a troca de informações sobre projectos já realizados e com a possibilidade de nova intervenção junto das crianças da comunidade cigana.

Apesar de sentirmos que havia um desgaste e um desacreditar no diálogo cultural, tomámos conhecimento que é nesta fundação, que desde 2005, assenta a possibilidade de pôr em prática o protocolo com as famílias que usufruem do Rendimento Social de Inserção (RSI), através da sua equipa técnica, constituída por um Técnico de Segurança Social e uma Psicóloga. Tomámos conhecimento, também, que na generalidade quase todas as famílias de etnia cigana beneficiavam de apoio. Se havia alguma em relação à qual tal não se verificava era porque “estava de castigo”. Apercebemo-nos que esta última situação de penalização se devia nomeadamente a factos como a falta de entrega atempada de documentação ou por motivos de absentismo escolar dos próprios, atendendo a que estes são compelidos a frequentar o ensino básico.

Percepcionámos, deste modo, que os valores culturais que muitas vezes justificam tais atitudes estavam a ser esquecidos e que, de certa forma, havia uma espécie de alheamento em relação aos valores culturais da “outra parte”.

Rumámos à procura de mais esclarecimentos, desta vez junto da referida organização cívica de carácter religioso de Aveiro, através da Coordenadora dos Projectos e da Psicóloga. Ressaltamos que de todos os parceiros sociais, só estes não se importaram que efectuássemos o registo através de gravação. Abordaram directamente os projectos, desenvolvidos entre 2003 e 2007, pela instituição em articulação com parceiros sociais diversificados e cujo público-alvo se focalizou na população de etnia cigana. Tomámos conhecimento de que o primeiro projecto se direccionou para a intervenção sistematizada e de resposta naqueles bairros, ao passo que o segundo valorizou o aspecto étnico nas suas múltiplas facetas. No momento aguardavam novo financiamento para colocarem em prática um terceiro projecto, uma vez que esta população ilustra grandes problemas de integração social.

Afigurou-se-nos que enquanto entidade detentora da mais profícua intervenção na área de etnia cigana se convertia, naturalmente, na nossa melhor fonte de informação e esclarecimento. Foi elucidativo saber que dinamizaram acções direccionadas para hábitos de higiene, cuidados primários de saúde, regras básicas de alimentação e outros.

Não obstante, a falta de continuidade do financiamento dos projectos em causa levou à suspensão dos mesmos e, em consequência, à intervenção no terreno, tendo ficado goradas muitas das expectativas que tinham sido criadas às famílias de etnia cigana.

Este conhecimento prático aproxima-nos de Mendes (2005: 44) quando refere que o papel das instituições estatais se tem “pautado por uma atitude de omissão ou de reduzida intervenção em relação à problemática (...) do grupo étnico cigano. Para além disto, convém ainda destacar o “assistencialismo” associado a intervenções pontuais e “interrompidas” de algumas instituições particulares de solidariedade social que operam junto desta população em contextos territoriais específicos”.

Dando continuidade ao nosso trabalho exploratório, tentámos obter mais dados e por isso voltámos à Câmara Municipal de Aveiro, onde contactámos a Chefe de Divisão da Habitação Social. Procurámos indagar sobre dados estatísticos relativos à população de etnia cigana no distrito, mais concretamente sobre o público-alvo dos três bairros comunitários em causa. Apesar da boa vontade demonstrada na altura, o momento não se mostrou o mais favorável porquanto procediam à reestruturação informática dos dados que abarcavam os fogos que eram propriedade da Câmara e dos respectivos agregados familiares que os habitavam. Transmitiram-nos que outros fogos eram pertença do Instituto de Habitação e Reabilitação Urbana (IHRU). De qualquer modo não eram estas as informações que solicitávamos, apesar de versarem sobre o realojamento da diversificada franja social vincada pela exclusão nas suas variadas formas mas sim, e muito particularmente, aqueles que nos aproximassem da população dos bairros ciganos, que habitavam nos pinhais, onde ainda nunca tínhamos estado.

2ª Fase – Informadores Privilegiados

Avançámos mais um passo através dos contactos estabelecidos anteriormente. Contudo, nesta fase, nunca chegámos a encontrar-nos pessoalmente com a professora da Turma B, a qual embora se mostrasse disponível, nos remeteu para a sua colega que leccionava a alunos do 3º e 4º anos, alegando que os seus pertenciam ao 1º ano de escolaridade.

Seguimos, assim, em frente e encetámos contacto telefónico com a outra professora. Desta vez com mais êxito.

Voltámos a transmitir todas as informações e toda a nossa vontade de iniciar o projecto com crianças e famílias ciganas. Nesta linha condutora, explicitámos as ideias principais do nosso projecto, à professora da Turma A.

Foi uma agradável e grata surpresa verificar que a professora referida se revelou, desde logo, interessada e disponível. Inclusivamente alguns dos seus alunos já tinham estado na Universidade de Aveiro, no âmbito da “Maior Aula do Mundo”, pensada no contexto da Campanha Global pela Educação (“Mais

Educação, Menos Exclusão! Educação de qualidade para acabar com a Exclusão”), no dia 23 de Abril de 2008.

Este último contacto proporcionou a marcação de uma reunião informal, da qual registámos aspectos relevantes tais como a composição actual da sua turma, características principais e impressões gerais num quotidiano de escolarização marcadamente étnica. Apercebemo-nos que nas suas mãos o discurso assumia uma postura de integração social.

Neste contexto e de forma a obter autorização formal seguimos em frente.

Contactámos a Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas da Paz, a qual nos remeteu para o Vice-Presidente, uma vez que este tinha sido professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e, por tal, encontrava-se mais entrosado no assunto. Perante tais circunstâncias acordámos em enviar-lhe o resumo do projecto.

Em Fevereiro, os esforços acabam por ser compensados através de uma carta de autorização para desenvolvermos o nosso projecto na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da Luz.

Procedemos a novo contacto telefónico com a professora da Turma A e à marcação da primeira visita à escola.

Efectuámos, entretanto, uma entrevista semi-estruturada ao Vice-Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas da Paz (anexo 12). Esta versou sobre dados pessoais, profissionais e sobre o contexto escolar. A entrevista permitiu-nos perceber que num universo de 1166 discentes, o número de alunos de etnia cigana reportava-se sensivelmente a uns 30 a 40 alunos (entre todos os níveis de ensino do agrupamento), com maior incidência do género feminino. Tomámos contacto com a circunstância de que quase todos já tinham sofrido, pelo menos, uma retenção, exceptuando os que frequentavam o 1º ano de escolaridade. Os que chegavam ao 2º Ciclo do Ensino Básico eram, por norma, integrados nas turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA).

A maioria dos encontros com os informadores efectuaram-se, de uma forma espontânea e pouco estruturada, a fim de permitir que os entrevistados se expressassem livremente sobre o que sentiam como mais significativo. Por outro lado, esta aparente ausência de táctica organizativa ia-nos permitindo captar as

suas respostas de forma a poder encaminhá-las, paulatinamente, para temas e abordagens que tínhamos por fundamentais.

Foi o caso da entrevista (anexo 13) que efectuámos à única auxiliar de acção educativa da escola e que possibilitou acedermos a outras informações complementares resultantes do seu saber experienciado nos últimos cinco anos. Assim, tomámos conhecimento de que a escola sempre foi frequentada maioritariamente por crianças de etnia cigana atendendo à sua proximidade com bairros ciganos⁶.

Apercebemo-nos de que esta funcionária detinha uma percepção diferente sobre as duas turmas existentes em contexto de sala de aula.

Aliás, através da observação directa e das múltiplas conversas que se foram desenrolando ao longo do tempo, demonstrou ser aceite e encontrar-se perfeitamente integrada no seio das famílias ciganas. Inclusivamente, colaborava com estas na leitura de muitas cartas e na explicitação dos respectivos conteúdos. Veio, pois, a revelar-se uma mais valia durante o nosso projecto porquanto serviu de mediadora na nossa aproximação aos bairros ciganos e consequentemente às respectivas famílias das crianças escolarizadas.

Encetámos, posteriormente, contacto com a representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação. Esta era mãe de uma aluna não cigana e de todos era a que possuía mais habilitações académicas, uma licenciatura. Referiu-nos que as famílias ciganas na realidade não necessitavam de representante pois resolviam as questões que consideravam pertinentes directamente com a professora, situação que lhes era facilitada devido à proximidade escola-residência. “Quando precisam não vão, estão na escola”. A representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação bem como todos os outros partilhavam da opinião de que havia uma diferença de actuação entre as duas professoras em relação aos alunos de etnia, se uma procurava aproximação, a outra distanciava-se. Pelo que nos foi exposto inferimos que se tratava de uma postura diferente perante as crianças e famílias ciganas.

⁶ A falta de algumas regras de higiene levava até a que algumas alunas tomassem duche de roupa interior na escola. Muitas vezes era-lhes fornecida roupa alternativa.

3ª Fase – Contactos com as famílias ciganas

A nossa fronteira mais difícil de ultrapassar foi o acesso aos bairros ciganos.

Tínhamos informações contraditórias dependendo dos actores que as disponibilizavam. A maioria convergia no sentido da difícil aproximação aos bairros onde, diziam, se vivenciava uma forma de socialização num âmbito restrito que limitava tanto quanto possível as relações com estranhos, como forma de coesão do grupo étnico. Quem surgia do “exterior” não era em princípio bem-vindo. Os ciganos preferiam ficar na penumbra em relação ao “outro”, atitude que ressaltava com maior incidência no Bairro do Terreiro.

Também escutámos o contrário. Falaram-nos de aceitação para aqueles que lá iam por bem.

Assim, percepcionámos que na perspectiva da equipa técnica da Câmara Municipal de Aveiro não seria tarefa fácil e que o Bairro do Terreiro se apresentava de longe como o mais problemático e perigoso, onde num circuito fechado se corporizavam práticas vividas à margem da lei. Inclusive, os próprios técnicos tinham sido expulsos numa das suas últimas tentativas de visita. Alegadamente foram sujeitos a impropérios e ameaças. Ficámos alerta e apreensivos mas não desistimos desta abordagem porquanto a entendemos essencial para uma maior apreensão dos contextos sociais e afectivos das crianças e respectivas famílias. De igual modo, a visão da Fundação não melhorou o panorama étnico, perspectivando que não seria de todo fácil. Não obstante, ficou a possibilidade de, eventualmente, se agendar uma primeira visita aos bairros dos agrupamentos ciganos com a sua colaboração, com excepção do Bairro do Terreiro. Em relação a este subsistia uma imagem de ilicitude e de comportamento desviante, intimidativos para quem se apercebia ou conhecia esta realidade social.

No entanto, o Bairro da Primavera e o Bairro do Souto foram objecto de intervenções várias por parte da organização religiosa já referida, o que traria, aparentemente, maior permeabilidade a contactos externos.

Afigurou-se-nos, no entanto, fundamental que não poderíamos contactar sozinhos os bairros ciganos atendendo a todos os constrangimentos inerentes a uma exposição deste género e tendo em conta a nossa própria segurança. Assim, a realização da primeira visita implicou o acompanhamento, pela sua proximidade, de uma informadora privilegiada, a auxiliar de acção educativa da escola, a qual estabeleceu a ponte, no papel de intermediária. Nessa função, e a nosso pedido, apresentou-nos à comunidade cigana, pelo que passámos a explanar sumariamente o projecto em causa.

É de referir que em todos os bairros a nossa abordagem inicial assumiu as mesmas características.

O Bairro da Primavera e o Bairro do Souto situam-se bastante próximos, quer da escola quer entre si e localizam-se em pinhais. Ambos são servidos por um caminho em terra batida “decorado” por imensos buracos, o que transmite uma sensação de desolação e de desconforto, principalmente durante o Inverno. Já o Bairro do Terreiro encontra-se sediado, também, numa zona de pinhal um pouco mais distante mas mesmo assim ainda próxima da escola. Esta proximidade territorial e étnica não obsta à existência de notórias discrepâncias entre todos os habitantes dos vários bairros. São contextos paralelos mas ilustram realidades diferentes.

Bairro da Primavera

A nossa meta inicial foi o Bairro da Primavera. Quando nos apercebemos já estávamos em frente a um grande portão que acedia a este. Procurámos o detentor do estatuto mais prestigiado, o responsável pela autoridade e organização do seu bairro. A fim de obtermos livre acesso ao bairro, solicitámos consentimento ao chefe, o patriarca do bairro, a pessoa mais idosa do local, trajado de negro e com uma enorme barba branca, que pelo peso dos anos já vai passando as suas funções ao filho mais velho, para quem nos encaminha.

Aliado ao facto da sua forma de vida se pautar por uma sedentarização relativamente recente (15-20 anos), acresce a circunstância de ocuparem espaços sem licença de construção no meio de pinhais, que envolvem zonas

industriais adjacentes, o que conduz a que algumas das condições mínimas de habitabilidade não sejam observadas nestes acampamentos.

Este Bairro da Primavera mais não é do que um comprido e estreito caminho cimentado que se calcorreia num instante e apenas a pé. As exíguas habitações situam-se todas do lado direito e sem intervalos de privacidade. Os tipos de alojamento que actualmente proliferam dividem-se entre barracas de alvenaria e a construções de alvenaria acabada, em tudo semelhantes a anexos. Acaba por ter um certo ar pitoresco.

Aqui se albergam dez agregados familiares, todos com relações de parentesco.

Estas famílias ciganas embora inicialmente com alguma relutância e desconfiança, acabaram por aceitar e permitir as nossas visitas quando se consciencializaram que queríamos colaborar na relação escola-família.

Bairro do Souto

Voltámos ao caminho de terra. Metros à frente embrenhámo-nos no interior do pinhal que se mantém em estado natural. Tínhamos alcançado o Bairro do Souto. O lugar que parecia deserto alberga seis agregados familiares. É composto por alojamentos concentrados no seu lado direito. Também aqui as habitações se revelam precárias pois as construções são tipo anexo, distribuindo-se entre barracas de alvenaria, construções de alvenaria acabada e uma espécie de tendas já abandonadas. Para além disso, as habitações encontram-se sem condições mínimas. Não possuem água canalizada, não existem casas de banho e a energia eléctrica é fornecida por geradores, ao contrário do que acontecia no Bairro da Primavera.

A paisagem que nos rodeia tem um aspecto mais degradado e decrepito que no bairro anterior, as próprias portas das habitações encontram-se abertas como se tudo tivesse sido abandonado. No entanto, de repente, eis que da última habitação vão surgindo mulheres e crianças. A situação repete-se. Mais uma vez é necessário quebrar barreiras de desconfiança e ansiedade. Elucidamos, ainda

que sumariamente, sobre o projecto em causa. Para nossa estupefacção, nesta ocasião o consentimento é recebido da chefe do bairro, a matriarca, a qual não é a figura mais idosa mas a que foi adquirindo mais respeito e legitimidade após o falecimento do anterior patriarca. É esta mulher jovem, mãe de seis crianças que nos recebeu com aparente abertura. À guisa de despedida lança-nos o repto “Pode vir cá sempre que quiser. Ninguém a vai tratar mal.”

Bairro do Terreiro

Para último lugar permaneceu o mais problemático dos bairros, o Bairro do Terreiro. Encontra-se mais afastado dos restantes e muito embora o acesso por estrada seja fácil, é considerado o mais perigoso devido ao enorme tráfico de droga e de outras actividades ilícitas a que este bairro se encontra associado, embora sem carácter de exclusividade.

Localiza-se na entrada do pinhal que se situa em frente à única fábrica existente nessa rua. De resto nada mais se avista ou escuta. Ao avançarmos sentimos que aqui não podíamos alimentar distrações.

Indubitavelmente, o primeiro impacto é chocante. Os agregados familiares perfazem uma lista de dez. No que concerne ao tipo de alojamentos é o que revela, no cômputo geral, maior estado de degradação. Proliferam construções do tipo anexo, semelhantes aos outros bairros mas exteriormente ainda mais pobres e decadentes. Estas repartem-se entre barracas de alvenaria incompletas, algumas barracas de madeira e duas tendas de materiais adaptados. A ausência de condições de habitabilidade é idêntica às do Bairro do Souto.

Procuramos o patriarca, homem que devido à sua estrutura física impõe respeito. Veste-se de negro mas não adoptou a típica barba. De todas as pessoas com quem fomos contactando é a única que se encontra a exercer uma actividade profissional, como guarda-nocturno numa empresa. Não se revela uma personagem propriamente afável, mas escuta-nos com atenção e permite a realização do nosso projecto, principalmente quando percepção não estarmos

associados a parceiros da rede social, que lhes possam eventualmente retirar o Rendimento Social de Inserção (RSI) ou o Abono de Família.

Com a intenção de efectuar um inquérito por questionário de administração indirecta, deslocámo-nos, novamente, aos três bairros de etnia cigana. Pusemos em prática um pré-teste que serviu de instrumento para aferir da aplicabilidade e adaptabilidade dos inquéritos que posteriormente iríamos utilizar.

Nesta segunda visita, foram-se estabelecendo ténues conversas informais que permitiram perceber que todas as crianças ciganas dos bairros frequentavam a escola, muito embora isso nem sempre fosse sinónimo de assiduidade. Evitámos tecer juízos de valor. A desconfiança inicial burilava-se lentamente, ganhando contornos de aceitação. Indistintamente, as pessoas começavam a aproximar-se e dialogavam connosco, filtrando e controlando os objectivos de cada visita, após o que regressavam aos seus lugares ou permaneciam curiosamente próximos.

Entretanto, começam a reconhecer-nos e a aceitar-nos. Algumas crianças já nos identificavam e associavam à escola, desde que surgimos acompanhados pela auxiliar de acção educativa da escola.

De um modo geral, percebemos que não obstante pertencerem a um grupo étnico, detentores de uma história e de uma cultura comuns, os ciganos dos bairros não deixavam de revelar as suas próprias divergências, perceptíveis igualmente na sua fixação e distribuição no território, na sua condição socioeconómica, na forma de funcionamento e organização do bairro e até nas suas relações de vizinhança, o que se constatava através de uma forma própria e independente de funcionamento. Cada um agia e actuava à sua maneira. Não foram observadas grandes ligações entre os três bairros. Não havia coesão.

As observações efectuadas registaram-se em “Grelhas de Observação” (anexo 6), contendo impressões descritivas e sensoriais e num “Diário de Campo”⁷, tendo como objectivo permitir uma melhor análise de conteúdo.

⁷ Não faria sentido ser colocado em anexo.

2. A voz das crianças

2.1. Conversas com as crianças – os cantos da sala

As visitas à Escola da Luz proporcionaram-nos encontros e múltiplas conversas, com as crianças das Turmas A e B, sustentadas através de guiões propositadamente elaborados para o efeito (anexo 7). Posteriormente, e à medida que as conversas iam fluindo, elaborávamos um registo manuscrito que nos permitiria construir grelhas de observação (anexo 8).

2.1.1. Turma A

Os contactos com os alunos da Turma A decorreram entre Março e Junho de 2009 e tiveram lugar durante o seu tempo lectivo, pelo que as visitas foram sempre concertadas com a professora titular da turma.

Na primeira abordagem, aparecemos sem os alunos esperarem, pretendendo conhecer as crianças, divulgar o nosso projecto e dar-nos a conhecer.

Pedimos-lhe que nos escutassem e muito embora com alguma curiosidade, desconfiança, retracção inicial e ainda muitas questões à mistura, aprovaram-nos depois de entenderem a ideia principal do projecto em causa.

Todo o trabalho preparatório envolveu uma organização que procurámos fosse cuidada. Assim sendo, surgiram materiais como uma carta-convite nominal com o intuito de oficializar a nossa presença na escola e requisitar o consentimento e a adesão dos alunos ao projecto (anexo 14). Como forma de quebrar o gelo levámos uma grande e sorridente estrela amarela de peluche, a qual se tornaria num elemento de aproximação e símbolo das nossas actividades no terreno (anexo 10, fotografia 4). Levámos ainda uma pequena surpresa, constituída por uma caixinha com uma mensagem de amizade, um balão e um mimo doce.

Marcámos nova visita, desta vez a turma colaborou na sua calendarização.

Procurámos estreitar laços e criar mais empatia com as crianças. A fim de divulgarmos alguns Direitos das Crianças e as motivarmos para as actividades em conjunto, preparámos previamente alguns materiais que captassem a sua atenção. Estes reportaram-se a um livro gigante que construámos em cartão e no qual afixámos a banda desenhada alusiva aos direitos referidos, “Uma aventura na terra dos direitos” (Guimarães, 2001), (anexo 10, fotografias 1 e 2).

Assim, num dos cantos da sala, escolhido pela turma como local para as nossas reuniões, sentados em círculo no chão, iniciamos a leitura da respectiva banda desenhada. Não lemos tudo. O interesse inicial tinha dado lugar a algum alheamento por parte dos rapazes da turma, que revelavam sinais de desconcentração. Optámos, então, por resumir a história da Convenção dos Direitos das Crianças, levando-os a participar de forma activa na mesma narrativa.

A inibição inicial deu lugar a uma certa flexibilidade e alguma abertura. Todo o grupo acabou por participar. Ao sabor de um bolo caseiro, catalogado de feio pelas crianças ciganas, dada a sua sinceridade, fomos desenvolvendo novas plataformas de diálogo. Questões como “O que são? Quais conhecem? Qual a sua importância?” afloraram naturalmente, permitindo-nos inferir que tinham noção dos seus direitos “poder fazer coisas” (Susana) e que estavam informados, pois através da escola já tinham tido contacto com estes. Todas as crianças nomearam como fundamentais o direito “a uma família, à escola, à saúde, à liberdade e à higiene”.

Apercebemo-nos que gostavam da escola mas que esta não se sobrepunha aos seus valores culturais enquanto crianças ciganas. Os rapazes consideraram essencial aprender a ler e a escrever como meio de mais tarde obterem a carta de condução. As raparigas trocaram a valorização da referida carta pela aprendizagem de uma higiene cuidada.

De volta ao lugar escolhido pela turma para as nossas conversas (um dos cantos da sala), sentimos que já havia maior entrosamento connosco. A estrela de peluche era um símbolo que se tornava cada vez mais forte.

As conversas versaram sobre o quotidiano escolar. “O que fazem na vossa escola? Qual é o horário da turma? O que pensam sobre a vossa sala de aula? E

o espaço em geral? O que mais gostam de fazer na escola? O que menos gostam? Costumam fazer trabalhos de casa? Qual a importância da escola? Porquê? Há faltas na turma? Como resolver? Qual a escola ideal? Esta ou outra?”

Todos sabiam bem o horário da turma e as suas rotinas.

Os alunos ciganos eram aparentemente mais reservados mas iam respondendo que “aprendiam letras, números, frases, tabuada, desenhos...” Na realidade, ler foi valorizado por todos. As contas ficaram em segundo lugar.

Consideraram a escola fria por ausência de aquecimento na sala de aula e na cantina.

Realçaram a falta de condições desta última embora aceitassem com naturalidade os escassos meios neste espaço. Os rapazes gostavam, que no recreio, as balizas tivessem novas redes.

No entanto, em geral, apreciavam a escola e, em particular, a sua sala de aula. A escola era um assunto que interessava a todos. Revelaram gostos diversificados quanto a esta e elegeram como alvo das suas preferências “os livros” (Bárbara, Susana e Maria), “as contas” (Arlinda e Anita), “o comer” (Carlitos e Salomão).

Foram unânimes na boa apreciação que fizeram da professora. Salientaram, também, que gostavam das nossas visitas e da estrela à qual atribuíram o nome de “Estrelinha”.

Tocámos num assunto sensível, especialmente para os elementos masculinos da turma, a realização dos trabalhos de casa que, apesar de demonstrarem efectivo interesse em cumprir o estabelecido pela sua professora, nos informaram que muitas vezes a preguiça se sobrepunha. No entanto, consideraram “a escola importante porque aprendem” (Cristiano, Luís, Gustavo, Cristina e Bárbara).

A importância dos saberes escolares afigurou-se como meio de valorização pessoal e social, uma vez que saber ler e possuir a carta de condução era e é uma mais valia na comunidade cigana.

Aflorámos um assunto delicado para as crianças ciganas, o absentismo da turma. Referiram que só faltavam quando estavam doentes. Disseram que os pais os obrigavam a frequentar a escola “senão a polícia vai buscar-nos a casa”.

Posteriormente, entre risos e agitação apreensiva, acabaram por contar que também não iam à escola quando visitavam algum familiar preso ou quando havia casamentos. Os valores da comunidade sobrepunham-se mais uma vez aos interesses da escola. Situações de alegria e de tristeza traduziam-se em motivos justificadores do absentismo escolar. Estas ausências eram desculpadas, a maioria das vezes, pela professora, porquanto detentora de um saber alargado das suas singularidades.

Pudemos inferir que consideravam a Escola da Luz ideal e valorizavam o seu quotidiano. Esta apresentava-se importante para todos enquanto meio para atingirem conhecimento (anexo 8).

Novo encontro, novas conversas. A amizade e o à vontade dos alunos plasmou-se na alegria do reencontro. O final do ano lectivo aproximava-se. “Quais seriam as suas expectativas quanto ao futuro? Qual o impacto da escola nas suas vidas? Quais os seus projectos de vida?” Os três alunos mais novos, não ciganos, manifestaram-se primeiro. No entanto, desta vez dialogámos sem reservas ou inibições.

Quanto a um futuro próximo, todos pretendiam continuar os estudos. “Eu cero estodari” (Salomão). Nenhum traduziu vontade de ficar em casa no novo ano escolar. A escola é importante para todos num futuro imediato e um meio para alcançarem uma melhor forma de vida num futuro adulto. Contudo, algumas alunas ciganas desconheciam que os pais não as iriam autorizar a continuar os estudos, informação que tínhamos obtido através das suas professoras e das suas famílias aquando das nossas deslocações aos bairros ciganos.

A escola era tida como um meio para atingirem projectos de vida mais ambiciosos que os dos seus progenitores. As crianças desta turma (turma A) almejavam uma cultura de compromisso, suficientemente flexível para permitir não só a continuidade das tradições étnicas mas também a aprendizagem de um leque de competências que os tornassem polivalentes enquanto elementos da diversidade e da mudança (Enguita, 1996; Casa-Nova, 2002; Mendes, 2005).

Os projectos de vida quanto a um futuro adulto ainda longínquo assemelhavam-se aos de qualquer outra criança. Aspiravam a um futuro definido que lhes permitisse estabilidade e que lhes possibilitasse formar uma família. Na

generalidade ambicionavam trabalhar e ter uma profissão, tais como cavaleira, veterinário, actriz, taxista, palhaço, professora, cantora, advogado, dançarina, cabeleireira e médica. Riem-se do que vão dizendo. Os rapazes voltam a insistir na importância de tirar a carta de condução.

A Escola da Luz assumia uma importância positiva nas suas vivências. Tinham a noção de que esta era um meio para atingir determinados fins (saber ler, obter a carta de condução ou ter um trabalho).

2.1.2. Turma B

Mais do que repetir todos os passos efectuados, destacaremos, aqui, as singularidades e as divergências existentes nesta turma.

Os contactos com os alunos da Turma B, por não estarem inicialmente no âmbito do nosso projecto, ocorreram mais tardiamente, já durante o mês de Junho de 2009. As visitas foram sempre concertadas com a professora que se encontrava a substituir a titular da turma (ausente por doença).

Em termos de estratégia, utilizamos uma abordagem semelhante àquela que pusemos em prática com o outro grupo-turma. Mais a mais, estes alunos, embora não o tivéssemos sabido inicialmente, também queriam que os visitássemos. Tinham tido conhecimento das nossas conversas com a turma da tarde pelo facto de terem irmãos ou primos a frequentá-la. Além disso, já nos tinham observado aquando das nossas visitas aos bairros ciganos.

De acordo com o exposto na subsecção da caracterização das crianças, tratava-se de uma turma com vinte alunos de etnia cigana, em que a excepção se baseava numa única aluna não cigana.

Confrontámo-nos com um cenário completamente diferente relativamente à turma A. No que diz respeito às atitudes e ao comportamento das crianças ciganas em contexto de sala de aula, detectaram-se alguns problemas no relacionamento entre pares, pois eram crianças agitadas, muitas vezes desajustadas, que denotavam elevados níveis de agressividade. A professora, com a colaboração da auxiliar educativa, tentava reverter a conduta da turma, mas era flagrante a dificuldade com que se deparava em controlar sozinha os

alunos. As regras mais elementares primavam pela ausência. A professora não se importou que tivéssemos assistido à situação. Na prática, uma vez que tinha sido bem informada pela professora da tarde sobre a nossa presença e sobre o nosso projecto na escola, considerou importante que observássemos a atitude destas crianças de seis a oito anos de idade que dominavam com rebeldia a sala de aula.

No entanto, quando se aperceberam da nossa presença, as crianças reagiram de forma similar às da outra turma.

Registámos a fácil distração e por consequência a necessidade de captar a sua atenção, tendo a fase do “quebra-gelo” assumido toda a sua utilidade. A verificação de comportamentos desviantes agudizou-se, ainda, com o facto do número de discentes ser maior nesta turma do que na anterior (mais sete alunos).

No segundo encontro agendado com as crianças, reunimos as cadeiras em círculo, com o pretexto de conversarmos sobre os seus direitos. Usámos todas as placas de identificação com corações coloridos, por se tornar muito mais agradável quando chamados pelo nosso próprio nome.

Quando observaram o livro gigante sobre os Direitos das Crianças, ficaram entusiasmados mas, logo de seguida, arremessaram-nos literalmente com um dos seus livros, somente para mostrarem que também os tinham. Entrou em palco a falta de educação e o abuso por parte de alguns alunos. Testaram a nossa reacção. Houve necessidade de mostrarmos a importância de haver atitudes correctas entre todos.

Verificou-se que a seguir ao interesse inicial despertado pela curiosidade, se instalou um grande alheamento, o qual constatámos ser motivado por desinteresse, uma vez que não dominavam a leitura. Resolvemos, então, resumir e teatralizar a história. Ficámos admirados ao percebermos que alunos no final do 1º e 2º anos de escolaridade do Ensino Básico ainda não tinham adquirido competências básicas ao nível da leitura e da escrita pelo facto de não lhes terem sido exigidas. O que explicava por um lado a sua angústia e desinteresse.

Regressámos à conversa sobre os Direitos das Crianças, o interesse e a atenção inicial voltaram a surgir mas foram automaticamente precedidos de

comportamentos incorrectos. Bateram-se, distribuíram pontapés, insultaram-se em português e em caló.

Estavam pouco informados sobre os seus direitos, tinham, apenas, uma vaga noção deles. Identificaram-nos como "Poder fazer coisas" (Camilo), "Dirito a estudar" (Ana), "Direito a trabalhar na escola" (Santiago), "Direito a chamar Carmo" (Carmo), (anexo 8).

A Escola da Luz não era uma referência para esta turma, exceptuando para a aluna não cigana, pois desprezavam o tempo escolar.

Na terceira conversa que tivemos, procurámos elucidar-nos sobre o impacto da escola no seu quotidiano, pois podíamos não ter captado a sua visão em toda a sua extensão. No entanto, metade da turma não compareceu às aulas naquele dia. Mesmo assim, a agitação e a agressividade entre eles era uma constante dentro da sala de aula, apenas mais diluída atendendo ao número reduzido de alunos (arrastavam os pés, batiam palmas, e tinham conversas paralelas, agrediam-se com pontapés e insultavam os colegas). Apesar de sentir que gostaram de estar connosco, experimentaram os nossos limites. Notámos mais à vontade e confiança dos alunos que começaram a tratar-nos por "tu".

A escola revelou-se como um assunto que pouco lhes interessava, demonstrando grande desvalorização dos saberes oficiais. Respondiam a primeira coisa que lhes ocorria ou seguiam a opinião de outros colegas líderes na turma.

O insólito foi-nos transmitido por quatro alunos ciganos que afirmaram gostar de escrever quando na realidade pertenciam ao grupo dos que não sabiam sequer ler.

Salientamos que muito embora os argumentos para a falta de assiduidade ilustrassem as mesmas justificações dadas pela outra turma, apresentaram sugestões para colmatar essas faltas. Para todos estas prendiam-se com o registar "no livro, no papel e na caderneta do aluno para lembrar os pais". Apesar de apresentarem as sugestões referidas, estas reportavam-se à transmissão do que ouviam ou sabiam que acontecia nesses casos. Os valores culturais sobrepunham-se aos da escola, mantendo-se a falta de assiduidade.

Numa primeira abordagem afirmaram que a escola ideal seria outra. Na realidade as opiniões dividiram-se. A Escola da Luz era a sua única referência, comentando que “é uma seca” (Santiago), “não, não sei ler” (Joca), “temos que fazer Matemática” (Lito), “não, porque obriga a trabalhos” (Lucas), “não sei ler mas gosto dos jogos” (Inácio), (anexo 8).

A escola era importante para aprender mas tinham consciência que isso não estava a acontecer com a maioria.

Na última conversa em sala de aula elucidaram-nos que se escolhessem, num futuro imediato, não estudariam.

No entanto, todos desejavam um amanhã que lhes permitisse estabilidade económica e familiar, embora não procurassem caminhos para tal e nem encarassem a escola como um deles. Os rapazes desejavam, por exemplo, ser camionistas, construtores civis ou jogadores de futebol. Acima de tudo pretendiam tirar a carta de condução e conduzir um carro. As raparigas revelaram outro tipo de aspirações como serem domésticas e mães de família ou cabeleireiras. Um ou outro ainda não sabia.

Tal como na turma anterior, também nesta havia casos de alunas ciganas que desconheciam que os pais não as deixariam continuar os estudos para além do 1º Ciclo.

A título de despedida dedicam-nos, com alguma vergonha, uma dança cigana.

2.2. Tempos livres

2.2.1. Na Escola

O tempo de recreio foi também objecto da nossa atenção. Recorremos a essa observação cuidada a fim de podermos captar a actuação das crianças das duas turmas quando em liberdade, ainda que no seu ambiente escolar (anexo 9). Verificámos que se em sala de aula havia comportamentos díspares

relativamente a cada uma das turmas, já no recreio assumiam comportamentos similares.

Estivemos presentes em alguns intervalos. Assistimos, com agrado, à euforia que se estabelecia indiscriminadamente entre as crianças da escola conduzindo a que a nossa presença chegasse a ser esquecida ou que, por vezes, nos convidassem até a tomar parte activa nas suas brincadeiras. Assim, de simples observadores, rapidamente passávamos a assumir um papel participativo quando a isso éramos pelos mesmos compelidos.

Estes trinta minutos eram o espaço de tempo mais ansiado. Os alunos, durante este intervalo de liberdade, auto-organizavam as actividades lúdicas (os seus jogos e as suas brincadeiras) de forma equitativa e espontânea. O recreio era o local de convívio por excelência.

O espírito consumista e competitivo não assumia aqui qualquer papel de relevo porquanto o consumismo lúdico não se fazia sentir na Escola da Luz. Não havia brinquedos especiais e também não os traziam de casa, como é comum observar-se em alunos não ciganos deste nível de ensino.

Constatámos que em ambas as turmas pairava um espírito franco, aberto, de grande interacção despojado de qualquer competitividade a não ser a normal nos habituais jogo e brincadeiras. A identidade cultural não cigana cindia-se, neste contexto, com a da etnia cigana. O convívio era pleno assumindo aqui um aspecto integrador. Brincadeiras e jogos (actividades lúdicas) apresentavam-se como um dos grandes meios de inclusão, unindo e aproximando crianças não ciganas das ciganas e o género feminino do género masculino. Tivemos ocasião de observar que os próprios rapazes ciganos convidavam as colegas de turma para participarem com eles nos jogos de futebol. Outras vezes corriam sem destino, à volta do edifício escolar, pelo simples prazer de libertar a energia acumulada na sala de aula. A brincadeira menos procurada relacionava-se com a caixa de areia. Havia vários pneus que serviam para exercitarem o salto e para empurrarem os colegas distraídos contra os mesmos. De quando em quando a agressividade instalava-se e despoletavam-se brigas, que não ultrapassavam os limites da sua idade.

No entanto, no cômputo geral, as barreiras culturais cediam e eram apenas crianças! Procuravam libertar as inibições, usufruir do prazer de se sentirem sem imposições, de fruïrem do imprevisto e de sentirem a sensação de liberdade.

O bilinguismo cultural fluía a um ritmo natural, português e caló, assumiam rotas paralelas nos seus discursos, mas entendiam-se todos!

2.2.2. Nos Bairros Ciganos

Em cada uma das aproximações que efectuámos aos três bairros ciganos pudemos observar que as suas crianças circulavam livremente pelo espaço existente, embora sempre sob a supervisão das suas famílias (anexo 9). Espaço e família confluïam na sua área de afectos, confirmando o entendimento de que “as crianças e os adultos vivem juntos, trabalham juntos, sofrem juntos” (Sousa, s/d: s/p.). Aqui permaneciam quando se encontravam fora do seu horário escolar ou mesmo quando faltavam à escola.

O tempo livre era considerado um momento especial e importante para todas as crianças ciganas. Dentro do possível, tinham autorização para fazer o que mais lhe agradava como brincar, descansar e passear. Da lista das actividades preferidas constavam jogar à bola, brincar com bonecas, ver desenhos animados na televisão, andar de bicicleta, ir à praia ou ao rio, estar com amigos ou fazer novos e comer guloseimas (anexo 8).

No topo da lista das actividades das quais não gostavam ou gostavam muito pouco situavam-se a colaboração em algumas actividades domésticas como fazer a cama, varrer, levar o lixo ao contentor ou ainda apanhar pinhas. Os rapazes enumeraram, também, a colaboração com o pai para lavar o carro ou limpar gaiolas (anexo 8).

No fundo o tempo livre é perspectivado com prazer quando dirigido para actividades lúdicas.

3. As professoras da Escola da Luz

As entrevistas realizadas às professoras ocorreram na escola no final do ano lectivo e tiveram como objectivo a aquisição de uma maior compreensão da realidade escolar (anexo 3). Estas, eram compostas por doze questões de carácter aberto, foram gravadas, posteriormente transcritas e analisado o seu conteúdo.

Das três professoras da Escola da Luz duas eram professoras titulares das Turmas A e B e a terceira veio, posteriormente, substituir a docente da turma B, por se encontrar de baixa médica por doença prolongada.

A partir da análise do conteúdo das entrevistas efectuadas às professoras da Escola da Luz, e de acordo com o anexo 4, podem tirar-se as seguintes conclusões:

- O percurso profissional das professoras apresentava experiências diversificadas obtidas ao longo de mais de vinte anos de serviço efectivo. Actualmente, todas eram quadros de escola no agrupamento em causa. No entanto, o percurso de cada uma apresentava caminhos profissionais diferentes, que convergiram apenas na Escola da Luz. De qualquer forma, por viverem no distrito, todas tinham conhecimento da realidade sociocultural do Lugar do Caminho e freguesia da Paz onde se inseria a escola em causa.

- O tempo de contacto que as professoras mantinham com as turmas acima referidas variava. A docente da turma A conhecia bem os alunos de etnia cigana uma vez que era professora destes há três anos. Era, sem dúvida, aquela que mais envolvida se encontrava com estas crianças e, naturalmente, a que melhor as conhecia. A professora da turma B (que englobava o 1º e o 2º anos), era titular da mesma há dois anos. Durante o nosso trabalho de campo, e tal como acima se referiu, esta, por se encontrar doente, foi substituída por uma outra colega, que na altura em que a contactámos pouco conhecimento tinha da turma em causa, por estar na escola apenas há uma semana. Como se pode perceber, só as duas primeiras tinham experiência com crianças ciganas e

mesmo assim, como mais adiante se verá, muitas vezes, de uma forma bastante diferenciada.

- Foram referidos como obstáculos mais marcantes no relacionamento com os alunos ciganos a falta de assiduidade, o abandono escolar, a preguiça mental e física, a falta de concentração e de regras em contexto de sala de aula, bem como de competências nas áreas da leitura e da escrita relativamente ao ano escolar que frequentavam.

Como aspectos mais positivos foram distinguidos o facto daqueles alunos se revelarem sensíveis à motivação e ao afecto que lhes era transmitido e descobrirem valores na escola que não lhes eram inculcados no seu ambiente social.

- Ao nível da aprendizagem durante o ano lectivo houve, por parte das professoras, alguma divergência. A docente da turma A referiu que as crianças se revelaram mais autónomas e confiantes, tendo obtido mais competências e uma postura de aluno bastante mais consistente. A docente da turma B respondeu que embora se notasse evolução, esta era demasiado lenta e “que não pode ser comparada ao das outras crianças da nossa sociedade civil”. Já a substituta, que também designaremos por terceira professora, disse que a evolução não era a que se esperava.

- Quanto às actividades mais apreciadas pelos alunos, a professora da turma A esclareceu-nos que, desde que motivados, participavam em todas as tarefas com interesse. As outras professoras informaram-nos que eles reagiam melhor às actividades lúdicas e desportivas, gostavam de dança e de música.

- A docente da turma A, reportando-se ao nível das suas preocupações com os alunos no referente à sua integração e assiduidade, salientou que acima de tudo não fazia qualquer distinção no grupo-turma. Todos eram iguais e

tratados como tal, havia respeito mútuo, pelo que neste aspecto estavam integrados. Já as outras esclareceram que, para além da turma ser grande demais, havia bastante absentismo e falta de cumprimento dos horários. Uma destas docentes, a da turma B, referiu, ainda, que procurava que os encarregados de educação justificassem de maneira plausível as faltas dos seus educandos.

- Quanto à forma como perspectivavam o seu trabalho perante turmas deste género, a docente da turma A, disse que o encarava como um desafio profissional, perspectiva partilhada pela docente da turma B. A professora substituta disse que não tinha experiência com turmas ciganas e que o tempo que passou com esta era, ainda, muito escasso e que havia necessidade de adaptação mútua.

- Relativamente à pergunta que se reporta à atitude dos pais em relação à escola deparámo-nos, por parte das professoras, com respostas completamente díspares. A docente da turma A salientou que os encarregados de educação se preocupavam com a realidade escolar desde que encontrassem receptividade do corpo docente em relação aos seus filhos. A outra, pelo contrário, entendia que estes tinham uma atitude não participativa, não se preocupando minimamente com o que se passava no âmbito escolar e não cumpriam os horários de atendimento estabelecidos para os encarregados de educação. A professora substituta não chegou a ter qualquer contacto com os pais destes alunos.

- Todas as professoras partilhavam da opinião de que o percurso escolar relativamente aos rapazes e às raparigas era diferente a partir do 2º Ciclo, porquanto as raparigas, de uma forma geral, não prosseguiram os estudos embora já começasse a haver excepções.

- As docentes referiram que não existiam praticamente mecanismos de apoio às professoras que lidavam com turmas ciganas.

- Em comparação com outros alunos do 1º Ciclo do agrupamento, a docente da turma A entendia que os seus discentes adquiriram as competências mínimas exigidas para o seu nível de escolaridade. O mesmo não acontecia, segundo a sua professora, com os da turma B, posição partilhada também pela sua substituta que entendia não terem adquirido competências sendo-lhes por isso a todos aplicada uma avaliação específica.

- Por fim, quanto à existência de estratégias por parte do Conselho Executivo no que respeita à transição dos alunos do 1º para o 2º Ciclos, a professora da turma A disse desconhecer qualquer medida nesse sentido. As outras duas referiram a existência de turmas alternativas ao ensino regular, sendo que a professora substituta valorizou ainda alguns meios institucionais, tais como a Escola Segura ou o Tribunal de Menores.

De todo o conteúdo extraído a partir das entrevistas podemos inferir que as duas professoras titulares da Escola da Luz demonstraram perspectivas diferentes perante a mesma realidade, ou seja, a forma de lidar com os alunos de etnia cigana e as suas famílias. Optámos por não tecer comentário em relação à professora substituta dado o seu reduzido contacto com a turma.

Transpareceu, pois, que a escolarização dos alunos ciganos ocorria no âmbito “(...) de uma política educativa (...) ausente no que diz respeito a orientações relativas à construção de práticas pedagógicas contextualizadas e que atendam à diversidade cultural” (Casa-Nova, 2002: 121).

A professora da turma B apresentava uma posição mais tradicionalista relativamente aos alunos de etnia cigana e às suas famílias com as inerentes consequências no quotidiano da sala de aula e no seu meio social.

Já a professora da turma A revelava um grande entrosamento com as crianças ciganas e as respectivas famílias, assumindo um importante papel na área sócio-afectiva dos seus alunos, demonstrando sempre respeito e reconhecimento pela diversidade étnica. Incentivava a auto-estima e a confiança daqueles através de uma capacidade natural de entrega. Os seus alargados horizontes permitiram que se despojasse da imagem estereotipada do professor.⁸

⁸ Aquele que não atende à diversidade na sala de aula e se distancia dos seus alunos.

4. A voz das famílias ciganas

4.1. Perspectivas sobre a Escola da Luz

Aplicámos aos pais e encarregados de educação, quase exclusivamente de etnia cigana, um inquérito por questionário com o intuito de obter dados alusivos aos agregados familiares e perceber a opinião daqueles sobre o contexto escolar dos seus filhos na Escola da Luz. Embora se tratasse de 33 crianças, 4 destas não eram ciganas. Na prática aplicámos 20 questionários e não 33, uma vez que 7 das crianças ciganas eram irmãos dos restantes, logo tinham como denominador comum os mesmos progenitores e 6 encarregados de educação não se encontravam presentes aquando da aplicação do inquérito.

O inquérito por questionário de administração indirecta decorreu entre 26 de Junho e 13 de Julho de 2009. Teve lugar quer na escola, no dia da entrega das avaliações, quer nos três bairros ciganos. Aliás, ressalta-se o facto de apenas os encarregados de educação dos alunos não ciganos e um cigano terem comparecido naquele dia na escola.

Na elaboração do questionário, a nossa preocupação inicial prendeu-se com uma nota introdutória para informar os inquiridos sobre a salvaguarda do anonimato, uma vez que as questões versavam sobre dados pessoais, familiares e o contexto escolar. O inquérito era constituído por vinte e uma questões, das quais oito eram de resposta aberta. A necessidade de se elaborar um questionário essencialmente fechado ficou a dever-se ao facto de nos termos apercebido do baixo grau de escolaridade dos inquiridos, do meio social onde gravitavam e das inevitáveis dificuldades que por arrastamento surgiam.

Enquanto investigadores procurámos ter “em atenção que o nosso objecto de estudo era de difícil apreensão dado estarmos a investigar sujeitos-actores que não partilhavam, pelo menos parcialmente, da nossa racionalidade, dos nossos

códigos culturais sendo necessário um esforço maior de compreensão e de “tradução cultural” (Casa-Nova, 2002: 71-72).

Terminado o tratamento dos dados (anexos 1 e 2), desenvolvemos uma reflexão que nos possibilitou extrair algumas ilações.

Mais do que proceder a uma observação pontual de cada questão, passaremos a transmitir as ilações extraídas.

Nesse contexto, concluiu-se que:

A escola, dentro da cultura cigana, assumia, para 13 dos inquiridos, a maioria, um papel muito importante e importante para os restantes 7 (anexo 2, quadro E).

A totalidade das crianças em idade escolar frequentava a escola (anexo 2, quadro F).

Os objectivos da escola revelaram-se muito significativos, porquanto 13 avaliaram-nos entre o muito importante e o importante (anexo 1, gráfico 4).

Metade, 10, dos encarregados de educação referiu ter sido contactado três ou mais vezes pela escola (anexo 2, quadro G).

Todos os inquiridos referiram que o motivo principal para os contactos estabelecidos pela escola se prendeu com a comunicação do aproveitamento. O segundo motivo, para 12 daqueles, envolvia a participação em convívios ou festas da escola (anexo 1, gráfico 5).

A maioria dos encarregados de educação, em número de 11, destacou que nunca sentiu necessidade de ir à escola desde o início do ano lectivo em causa (anexo 2, quadro H). Contudo, durante a aplicação do inquérito tomámos conhecimento através dos inquiridos que assim como levavam os filhos às aulas também resolviam os assuntos de que necessitavam, sem respeitar o horário de atendimento.

As razões principais apresentadas pelos pais que necessitavam de se deslocar à escola, por iniciativa própria, foram diversificadas. Destes, 4, pretendiam saber informações sobre o aproveitamento dos educandos; 2 iam expor problemas, outros 2 apresentar reclamações e por último 2 referiram

motivos diversos não especificados. Em segundo plano destacaram-se participar em festas e convívios ou outras causas (anexo 1, gráfico 6).

Quase todos, 15 encarregados de educação, referiram que o Agrupamento de Escolas não se preocupava com as suas necessidades pois não se consideram informados, nem tão pouco escutados (anexo 2, quadro O).

Quanto à utilidade da Associação de Pais, 17 dos inquiridos revelou desconhecer por completo a sua existência (anexo 1, gráfico 8).

Quase todos, 12, sentiam que eram recebidos com amizade na escola, 5 com satisfação, 2 considerassem que eram atendidos com indiferença e 1 com desconfiança (anexo 1, quadro I).

Quanto à forma como os seus filhos eram tratados na escola, 16 tinham a opinião de que os seus educandos eram bem tratados. As razões apresentadas baseavam-se na ausência de castigos corporais, no apoio e no respeito que lhes era dado ou, simplesmente, por terem o estatuto de alunos. Os restantes 4 afirmaram que as crianças não aprendiam e que lhes batiam (anexo 1, gráfico 7).

A maior parte dos encarregados de educação, 12, tinha diariamente conhecimento das actividades desenvolvidas em contexto escolar porque as crianças contavam o que se passava na escola ou, simplesmente, porque os pais perguntavam. Os 8 restantes referiram que não tinham conhecimento das actividades porque as crianças não explicavam, porque a escola não informava ou ainda porque os seus filhos eram muito pequenos (anexo 2, quadro J).

A maioria, 14, considerou que os seus educandos aprendia as matérias leccionadas. Os 6 que discordaram justificaram o seu ponto de vista com o facto da escola não ensinar (anexo 2, quadro L).

A grande parte, 12, assumiu que não colaborava nas tarefas escolares. As razões apresentadas foram diversas, nomeadamente “não precisa, não tem tempo, são só desenhos e não sei ler”. Os que colaboravam, 8, efectuavam-no através de apoio nos trabalhos de casa ou oralmente (anexo 2, quadro M).

O percurso escolar dos seus educandos, era conhecido da grande maioria, 15, enquanto que os restantes, 5, afirmaram que não tinham sido informado sobre aquele (anexo 2, quadro N).

A maioria, 16, revelou interesse na continuação dos estudos por parte dos seus educandos, justificando-o com a necessidade de uma maior aprendizagem, de um futuro mais promissor ou com a finalidade de obter a carta de condução. Aqueles que não autorizavam que os seus educandos continuassem a estudar, 4, reportavam-se exclusivamente às raparigas e era resultado das convenções culturais mais arreigadas relativamente à mulher (anexo 1, gráfico 9).

4.2. Famílias Ciganas – perspectivas sobre o futuro dos seus filhos

Direccionados para visualizarmos no papel aquilo que tínhamos escutado ao longo das conversas com as turmas, solicitámos aos alunos ciganos que elaborassem desenhos representativos das suas impressões sobre três vertentes: a do contexto escolar, a do contexto não escolar e a do futuro, como forma de complemento às ideias já auscultadas.

Os alunos da Turma A aceitaram com naturalidade esta actividade.

No caso da Turma B, a situação inverteu-se. Demonstraram pouca vontade de participar, embora enquadrassem estas tarefas no âmbito das mais apreciadas na escola. Notámos-lhes à vontade para desenhar mas relutância para escrever a sua identificação no trabalho (nome, idade, turma e ano de escolaridade). Subentendemos que tal situação era despoletada pelo facto da maioria não saber escrever.

Compilámos, no final, todos os desenhos e agrupámo-los num portfolio⁹ (designado por “livrinho”), uma vez que era nossa pretensão divulgar aos encarregados de educação os mundos sociais dos seus educandos através deste meio. Antes do final do ano lectivo tínhamos sido, para nossa satisfação, convidados pelas crianças para as visitarmos durante as férias nos seus próprios bairros. Optámos por aceitar e fomos recebidos por estas com alegria.

⁹ Atendendo ao facto de ser composto por 70 desenhos, segue em anexo uma amostra deste (anexo 11).

Aproveitámos a oportunidade para proceder à distribuição dos referidos portfolios pelas suas famílias e para as convidar a participar, no dia seguinte, numa conversa informal sobre o conteúdo dos mesmos. Explicámos-lhes que se tratava de representações do quotidiano e principalmente das perspectivas almejadas pelos seus filhos para o futuro.

Conforme combinado, no dia seguinte fomos auscultar a sua opinião¹⁰ sobre a forma como encaravam as ideias das suas crianças e em que medida elas eram ou não coincidentes com as dos pais.

Verificámos através desta interacção que se alguns se identificaram com as tendências dos filhos, outros não se reviram nas mesmas, como se pode constatar pelo quadro que se segue.

Quadro III – Opinião dos Pais e Encarregados de Educação sobre o futuro escolar dos seus filhos

Categoria	Excertos
O(s) meus filho(os) continuarão a estudar	
Sim	<p>“A escola é bom. É mais esperto. Aprendeu a falar mais. Vai tirar a carta de carro.” - Rosalina, 48 anos, viúva, 4 filhos</p> <p>“Os rapazes podem ir mais.” - Maria, 45 anos, casada, 3 filhos</p> <p>“Pode ajudar no futuro. Se eu tivesse ido à escola escusava de ir à noite. O que aprendem connosco não é suficiente. Aprendem em dois mundos diferentes. Tinha gosto que o meu filho fosse jogador de futebol. É o que ele quer.” - Sara, 32 anos, casada, 6 filhos</p> <p>“Podem estudar para ter bom futuro (...). Os mais novos podem continuar (...). Os meninos não faz mal.” - António, 44 anos, casado, 6 filhos</p> <p>“Os meus filhos vão continuar a estudar. O rapaz e as raparigas. É para terem um bom futuro, não são burros. Vão ser aquilo que querem.” André, 25 anos, casado, 3 filhos</p>
Não	<p>“A nossa cultura não dá para as raparigas. Vou ter problemas de tirar a filha da escola, mas vai casar. Quando é para casar ou estão pedidas, os sogros não gostam que andem sozinhas. Já ontem ouvi do meu marido.” - Maria, 45 anos, casada, 3 filhos</p> <p>“As raparigas temos um bocado de medo que haja um malandro que leve (...). A mais velha vou tirar. Tenho medo que aconteça alguma coisa.” - António, 44 anos, casado, 6 filhos</p>

¹⁰ Este encontro foi registado por escrito, dada a impossibilidade de gravar a conversa, por resistência dos participantes. Efectuámos a análise de conteúdo dos discursos de acordo com as categorias apresentadas no quadro III.

Enquanto as crianças, pelo menos algumas, já se encontravam socializadas pela cultura escolar, sem que tal implicasse a perda da coesão étnica, os pais ainda se mantinham fortemente vinculados às suas tradições culturais, o que os conduzia a fechar o leque das possibilidades dos seus filhos. As perspectivas de futuro nem sempre se afiguravam convergentes. Apesar da forte e arraigada cultura cigana, também aqui se fazia sentir de certa forma o conflito intergeracional.

Assim, como antes referimos, as perspectivas das crianças abriam-se num feixe de profissões que iam desde actriz, taxista, palhaço, professora, cantora, advogado, dançarina, médica, camionista, construtor civil, jogador de futebol, domésticas, “mães de família” e cabeleireira (anexo 8). Se alguns pais encaravam algumas destas profissões como o futuro profissional dos seus filhos, outros declinavam-nas liminarmente. O argumento utilizado para tal recusa apelava a factos como: “é pequeno, é criança, não sabe o que diz...”

Muito embora a escolarização se afirmasse como importante para todos os pais os saberes oficiais pautavam-se pela relatividade face aos saberes culturais, pois não se sobrepunham a estes. Estudar era apenas sinónimo de aquisição de competências básicas (aprender a ler, a escrever e saber fazer contas).

Contudo, na generalidade, as famílias evidenciaram-se mais permeáveis às aspirações e trajectórias dos rapazes do que das suas filhas. A importância das diferenças de género é marcante, na medida em que o papel da mulher continua a ser perspectivado como quase exclusivamente ligado à família, ao casamento e à maternidade. Nessa medida, o percurso escolar das raparigas era frequentemente marcado por descontinuidade e ruptura, desembocando no abandono escolar. Pelos mais velhos e de escolaridade reduzida, a escola era vista, muitas vezes, como um hipotético meio ameaçador da sua coesão grupal, face a uma espécie de receio perante tudo o que vinha do “exterior”.

Não obstante, os pais mais jovens e detentores de maiores habilitações literárias, consideravam que a escola era um passaporte para os seus filhos participarem na sociedade, permitindo que se abrissem ao mundo sem perderem a sua identidade étnico-cultural. Os grupos parentais mais jovens tinham

adquirido uma visão mais ampla e actualizada, porventura devido aos efeitos que também a socialização escolar propiciou naqueles.

5.Síntese do trabalho desenvolvido

Antes de qualquer abordagem inicial, sentimos necessidade de conhecer previamente a realidade ligada à cultura cigana. No entanto, à medida que fomos penetrando no seu conhecimento percebíamos ser oportuno efectuar uma revisão de literatura mais direccionada para os participantes do projecto e adoptar uma posição mais dirigida para a diversidade com que nos deparámos.

Desde logo, afigurou-se-nos prioritário para a realização do trabalho reflectir sobre a nossa postura enquanto investigadores, a qual se baseou na compreensão da diferença e na aceitação dos seus valores culturais e éticos.

Uma das maiores dificuldades, inicialmente experienciadas, foi a do acesso aos bairros ciganos, pelo que nos socorremos de uma intermediária até atingirmos a aproximação necessária para sermos aceites. A partir de então tivemos livre acesso aos mesmos, o que nos permitiu, através de conversas informais, observar o seu quotidiano.

Verificámos, ao nível da socialização primária, o facto das crianças ciganas na infância viverem em plena liberdade dentro dos seus bairros.

Ao nível da socialização secundária constatámos a existência de dificuldades de adaptação da maioria dos alunos ao quotidiano escolar, marcadas por um forte absentismo.

Por outro lado, a rigidez dos horários e o peso da componente lectiva semanal conduziam a uma maior resistência dos discentes relativamente à escola.

De uma forma geral as famílias ciganas atribuíam uma importância relativa à escola face ao peso das tradições culturais, pois para a grande maioria esta era apenas sinónimo de aquisição de competências básicas como ler e escrever.

Em contexto de sala de aula constatámos comportamentos distintos entre os alunos das duas turmas. Enquanto que os da turma A apresentavam já um certo nível de integração, os da turma B revelavam uma elevada desmotivação e falta de expectativas relativamente à aprendizagem, o que conduzia a comportamentos desadequados exteriorizados através de agitação e de agressividade.

No entanto, o recreio era um dos grandes meios de inclusão, onde as crianças ciganas e não ciganas, interagiam livremente sem distinção do género.

Os alunos ciganos da Escola da Luz demonstravam um conhecimento deficitário relativamente aos seus pares, o que se traduzia numa aprendizagem mais lenta e, em consequência, na necessidade de criar estratégias que conduzissem a uma maior motivação.

Com o tempo, as crianças da turma A, foram adquirindo novos conhecimentos o que lhes proporcionou uma valorização da sua auto-estima, um maior grau de confiança em relação a si próprios e uma forma mais positiva de encararem a escola. Já ao nível das da turma B o mesmo não estava a acontecer.

Apercebemo-nos, ainda, que as perspectivas das crianças e dos seus progenitores nem sempre eram coincidentes no que respeitava ao percurso escolar.

Quase todos os alunos da turma A demonstraram entender que a escola era um meio para concretizarem projectos de vida que passavam pela estabilidade económica e familiar adquirida através de uma profissão. Os da Turma B, embora desejassem o mesmo, não a encaravam como um caminho para tal.

Com efeito, algumas crianças manifestavam vontade de continuarem a frequentar a escola, com meio de alcançarem um percurso de sucesso mas, apesar das perspectivas das crianças ciganas e da sua abertura a novos horizontes, ainda hoje se verifica um distanciamento das suas famílias em relação à escola em função do género. A maioria das raparigas abandona-a no final do 1º Ciclo do Ensino Básico, por imposição dos progenitores face à pressão grupal, tendo em vista os casamentos precoces ou o receio da interacção com rapazes não ciganos. No entanto, por sua vontade, muitas continuariam os estudos, pois pretendiam quando jovens adultas ter a oportunidade de virem a exercer uma actividade profissional qualificada.

Assim, podemos dizer que as famílias ciganas, de uma forma geral, não se revêem na escola e não a encaram como um valor acrescido na vida futura dos seus filhos. Já para as camadas mais jovens, cuja mentalidade adquire novos contornos, o ensino é perspectivado como um meio privilegiado para novas e melhores oportunidades de vida.

Salientamos ainda a importância do perfil do professor para estas famílias, o qual se deve preocupar com a diversidade cultural promovendo um ensino (inter) multicultural.

Percepcionámos a abertura das famílias ciganas à existência de um mediador escolar, desde que este conheça a sua cultura e seja reconhecido por elas.

Considerações finais

Nas sociedades multiculturais contemporâneas as relações sociais encontram-se estruturadas em princípios fundamentais como a comunidade, o estado e o mercado de trabalho. Nesta teia de relações, nem sempre pacíficas, que traduzem a actualidade é preciso atender ao papel preponderante da educação, a qual, apesar de muitas vezes “escravizada” pela prepotência dos sistemas político-económicos, tenta emergir como fenómeno universal que é.

As constantes mutações que caracterizam estas sociedades exigem, por parte das escolas, uma grande capacidade de adaptação e reestruturação.

Neste contexto, a concepção de escola como um mero serviço de estado, isolada do contexto envolvente e voltada, exclusivamente, para a transmissão de conhecimentos está decididamente condenada à extinção.

Os desafios que se colocam actualmente não podem ser perspectivados apenas como novos desafios, mas também como desafios - consequência, cujo principal mérito é o de estabelecer a ponte entre as culturas do passado, do presente e as vindouras. Este fenómeno cultural é um dos mais significativos em qualquer sociedade que quanto mais culta, mais evoluída e mais assertiva revela-se mais dirigida para o diálogo intercultural.

Nesta óptica, pressupõe-se uma escola aberta à participação activa dos alunos. Entre os diferentes actores que povoam a cena escolar assumem preponderância as famílias que, sendo os primeiros agentes socializadores na vida das crianças, deveriam estabelecer uma relação participada com a escola, para continuarem a acompanhar o processo educativo dos seus educandos. Contudo, esta relação participada é quase inexistente, no caso das famílias ciganas uma vez que quando as suas crianças entram para a escola não reconhecem autoridade ao professor, mas tão só aos seus progenitores.

Ao iniciarmos o nosso projecto partimos não só do reconhecimento da importância de uma participação activa e efectiva das famílias e das crianças ciganas na escola, como também da necessidade de descobrir formas múltiplas e diversificadas de construir caminhos para essa integração.

São estas crianças quem apresenta maior grau de absentismo e de abandono precoce uma vez que os seus valores culturais fortemente enraizados se encontram desadequados relativamente aos valores do ensino formal. Observámos esta cisão quando percorremos os bairros ciganos, ao dialogarmos com as famílias dos alunos, quando conversámos com as suas crianças e as observámos durante os tempos livres e a partir do momento em que conseguimos criar empatia com as mesmas.

Não foi fácil obter a colaboração de todos os actores sociais, uma vez que o assunto em causa apresentava-se delicado e tocava aspectos que era mais fácil deixar cair no esquecimento. Por outro lado, os grupos ciganos e a sua forte coesão cultural dificultaram inicialmente a aproximação e o diálogo.

Contudo, através dos diversos contactos estabelecidos e de uma aproximação feita de respeito e de diplomacia fomos ao longo do tempo angariando a atenção e confiança dos grupos ciganos bem como das suas crianças, podendo dar, assim, continuidade ao trabalho em que nos empenhamos.

Apercebemo-nos que embora a maioria dos ciganos refira em teoria que a escola é para si importante, revelam na prática o contrário.

Por seu lado, a escola adopta uma atitude similar face à sua dificuldade em lidar com a diversidade e com as representações sociais dos grupos ciganos. Percepcionámos que para estes era, apesar disso, importante aprender a ler e a escrever, tratava-se de uma mais valia na cultura cigana, principalmente porque possibilitava que os rapazes tirassem a carta de condução.

Ainda que de forma incipiente, estas famílias ciganas dos bairros da freguesia da Paz demonstraram, nas camadas mais jovens e um pouco mais escolarizadas, abertura a uma trajectória escolar mais prolongada como forma de ascender socialmente entre pares. Assim sendo, parecem emergir novas mentalidades em ruptura com a tradição sem que se pretenda perder a identidade e a integração no grupo de pertença. Neste sentido consideramos que os ciganos actualmente vivem num dualismo entre a tradição e a modernidade.

Conscientes da realidade e da fragilidade dos alunos ciganos nas escolas, uma vez que também leccionamos e nos deparamos com turmas multiétnicas,

encontrávamo-nos sensibilizados para abordar a problemática que se tem gerado à volta do triângulo crianças, famílias e escola. Da escuta de todos os actores sociais concluiu-se ser necessário encontrar percursos que contribuíssem para uma maior e melhor integração das crianças ciganas e das suas famílias no contexto escolar.

Nenhum dos participantes inseridos no processo educativo, desde a escola, enquanto instituição, até aos professores, alunos e famílias, se encontra inocente. Para uma interacção efectiva torna-se necessário que haja um encontro de vontades, que até agora tem primado pela ausência. Afigura-se fundamental que todos aprendam a escutar e a dialogar, respeitando-se mutuamente, o que implica tempo, que não há, e sensibilidade que nem todos sentem. Este é, sem dúvida, o primeiro passo para uma plataforma de entendimento, a partir da qual, então, se poderá edificar novas pontes entre todos.

Afigura-se-nos que devem ser implementadas medidas de carácter compensatório na escola e esta deverá utilizar todos os meios ao seu alcance para a resolução eficaz da problemática do insucesso escolar com o objectivo de tornar seres humanos mais competentes, felizes e autónomos.

É importante que o professor sinta que também tem o dever de estar mais disponível para estes alunos, procurando criar-lhes estímulo, motivação e vontade de regressar à escola que lhes pertence de pleno direito.

O docente deve assumir uma postura de humildade e perceber que pode aprender com estes. Urge caminhar para uma concepção de profissão docente, orientada para um maior humano, solidário e conhecedor da cultura cigana. Este conhecimento pode e deve ser adquirido através de formação orientada e direccionada para o efeito.

Sugerimos, ainda, aulas com carácter mais prático capazes de fomentarem maior motivação, utilização de uma linguagem mais facilitadora e programas mais adequados à população em causa.

Face às dificuldades de adaptação dos alunos em causa aos horários rígidos da escola, sugere-se a implementação de um sistema mais flexível que permita a existência de mais intervalos diários ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Outra das medidas que nos merece atenção é a necessidade de implementar o respeito entre todos os alunos (ciganos e não ciganos) e não a competição.

Destaca-se a necessidade da existência de um mediador escolar, que reúna no seu perfil condições para estabelecer o intercâmbio e o diálogo intercultural, fazendo a ponte entre as crianças ciganas, as suas famílias e a escola aquando do insucesso escolar.

Afigura-se-nos relevante acompanhá-los desde cedo num percurso que os impeça de terem repetências que lhes baixem a auto-estima e que se possam repercutir mais tarde na continuação dos seus estudos.

Concluimos referindo que não pode haver apenas tolerância, tem que haver respeito. Esse respeito está associado ao grau cultural de cada povo. Não se entende o que não se conhece e mesmo que exista uma só verdade ou um só facto, há muitas abordagens e caminhos que levam a essa verdade ou a esse facto. Isso não significa que um determinado aluno seja melhor que os demais, ou que os métodos ou filosofia desse aluno sejam superiores aos dos outros. SÃO APENAS DIFERENTES.

Torna-se necessário criar modelos de atracção para as crianças de etnia cigana conducentes a uma maior justiça social e adoptar em relação às mesmas uma melhor consciencialização e uma posição mais positiva para o futuro.

Quanto mais cedo lhes podermos proporcionar a ideia da escola positiva e de que esta é algo muito válido para a sua vida efectiva mais cedo teremos pessoas com maior escolarização.

“Por isso mesmo, todos os percursos de inclusividade são sempre percursos de muitos, caminhos partilhados, porque não se conseguem construir sozinhos” (Rodrigues, 2003: 146).

Bibliografia

Bibliografia consultada e referenciada

- Almeida, A. N. (2005). *O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate*. *Análise Social*, vol. XL (176), pp. 579-593.
- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Colecção Éthos, 3. Coimbra: Ariadne Editora.
- Araújo, M. e Pereira, M. A. (2003). *Interculturalidade e políticas educativas*. Centro de Estudos Sociais: Universidade de Coimbra.
- Barros, A. & Lehefeld, N. (2000). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Makron Books.
- Bastos, J. & Bastos, S. (2000). *Ciganos em Portugal, hoje*. Lisboa: Centro de Estudos de Migrações e Minorias Étnicas.
- Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades educativas especiais*. Colecção Saber Mais. Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R. e Bilklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Colecção Trajectos, 38. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bruto da Costa, A. (2004). *Exclusões sociais* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Mário Soares.
- Cardoso, C. (coord.) (1998). *Gestão intercultural do currículo - 1º Ciclo*. Colecção Educação Intercultural, 10. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural.

- Cardoso, C. (coord.) (2001). *Gestão intercultural do currículo - 2º Ciclo*. Coleção Educação Intercultural, 11. Lisboa: M. E. - Secretariado Entreculturas.
- Cardoso, C. (coord.) (2001). *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* Coleção Interface, 24. Lisboa: M. E. - Secretariado Entreculturas.
- Cardoso, M. C. (1996). *Educação Multicultural: Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora
- Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade. Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional
- Christensen, P. & James, A. (org.) (2005). *Investigação com crianças - Perspectivas e práticas*. Porto: ESE Paula Frassinetti.
- Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Coleção Cadernos Pedagógicos, 48. Porto: Asa Editores.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Apport.
- Cortesão, L. & Pinto, F. (orgs.) (1995). *O Povo Cigano: cidadãos na sombra*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, E. M. L. (2003). *Contributos para o conhecimento da história e da cultura do povo cigano em Portugal (Séculos XV-XX)*, in Mota, G. (coord.) (2003) *Minorias étnicas e religiosas em Portugal: história e actualidade*. Actas do Curso de Inverno. Coimbra: Instituto de História Económica e Social da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 319-336.
- Costa, M. (2003). *Os ciganos*, in Mota, G. (coord.) (2003) *Minorias étnicas e religiosas em Portugal: história e actualidade*. Actas do Curso de Inverno. Coimbra: Instituto de História Económica e Social da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 491-529.

DEB (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Demo, P. (1986). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas Triviños.

Despacho Normativo n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro

Diez, J. J. (1994). *Família-escola, uma relação vital*. Coleção Crescer. Porto: Porto Editora.

Educação intercultural e cidadania. Seminários e colóquios. (2000). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Enguita, M. F. (1996). *Escola e etnicidade: o caso dos ciganos*, in *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, pp. 5-22.

Fragoso, A. (2005). Contributos para o debate teórico sobre o desenvolvimento local: um ensaio baseado em experiências investigativas, in *Revista Lusófona de Educação*, 2005, 5, pp. 63-83.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.

Formosinho, J. (2001). A educação para a multiculturalidade: um novo olhar sobre a qualidade na educação de infância, in *Congresso Internacional – Os mundos sociais e culturais da infância*, 3, (2000) (132-139). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Gonçalves, M. (coord.) (1995). *Educação intercultural – guia do professor*. Lisboa: M.E. - Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Guimarães, P. (2001). *Uma aventura na terra dos direitos*. Lisboa: Instituto para o Desenvolvimento Social.

Hermano, C. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Instituto de Educação da Unesco (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Lisboa: M. E.– Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

Lakatos, E. e Marconi, M. (2001). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 115/97, de 9 de Setembro.

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 49/05, de 30 de Agosto.

Liégenois, J. P. (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Lisboa: M. E. - Secretariado Entreculturas.

Lobo, F. M. (1993). *Deixa-me ser criança, professor!...* Aveiro: Estante Editora.

Marques, R. (1993). *A escola e os pais – Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J., Conluain, G. Ó & Ventura, A. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico – 2005-2008*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Mendes, M. M. F. (2005). *Nós, os Ciganos e os Outros: Etnicidade e exclusão social*. Coleção Horizonte Universitário, Lisboa: livros Horizonte.

Milagre, C. et al (2002). *Perfis Emergentes – Contexto da Formação para Grupos Sociais Desfavorecidos*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.

Montenegro, M. (2003). Aprendendo com ciganos: processos de ecoformação, in Mota, G. (coord.) (2003) *Minorias étnicas e religiosas em Portugal: história e actualidade*. Actas do Curso de Inverno. Coimbra: Instituto de História Económica e Social da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 461-475.

Muñiz, B. M. (1989). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

- Muñoz, C. (2004). *Pedagogia da vida quotidiana e participação cidadã*. São Paulo, R.J.: Editora Cortez.
- Olabuenaga, R. (1996). *Metedologia de la investigacion cualitativa*. Bilbao: Universidad de Duesto.
- Oliveira, L. Pereira A., & Santiago R. (orgs.) (2004). *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A Criança na sociedade contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2004). *Educação multicultural – teorias e práticas*. Colecção Cadernos do CRIAP, 42. Porto: Asa Editores.
- Peres, A.N. (1999). *Educação Intercultural Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola*. Porto: Profedições.
- Pinto, M. F. (2003). *Minoria étnica cigana: processos explícitos e ocultos de inclusão/exclusão social*, in Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Colecção Educação Especial, 14. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Colecção Educação Especial, 7. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Colecção Educação Especial, 14. Porto: Porto Editora.

Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

Santos, C. & Silva, C. (2001). *Formação cívica, um guia prático de aprendizagem*. Porto: Asa Editores.

Serrano, G. (2000). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.

Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget

Silva, P., Rocha, C., & Vieira, R. (1996). Relação escola-família, educação, sociedade e culturas. *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento, 173-198.

Soares, N. F, Sarmiento, M. J. & Tomás, C. (2004). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*, in Sixth International Conference on Social Methodology Recent Developments and Applications in Social Research Methodology Amesterdão

Soares, N.F. (2008). *Participação Infantil: Uma ferramenta para a construção de conhecimento científico acerca/com as crianças?* Braga: U.M. – I.E.C.

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições.

Torres Santomé, J. (2008). *Multiculturalismo anti-racista*. Porto: Profedições.

Vieira, R. (1992). *Entre a escola e o lar – O curriculum e os saberes da infância*. Lisboa: Edição Escher.

Wyman, S. L. (2001). *Como responder à diversidade cultural dos alunos*. Colecção Cadernos do CRIAP, 14. Porto: Asa Editores II, S.A.

.

Webgrafia

Constituição da República Portuguesa, VII Revisão Constitucional (2005). Acedida a 10 de Junho de 2009, em:

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Hall, S. (2002). *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Acedido a 10 de Agosto de 2009, em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:a-centralidade-da-cultura-notas-sobre-as-revolucoes-culturais-do-nosso-tempo&catid=8:multiculturalismo&Itemid=19

Leite, C. (2005). *O currículo escolar e o exercício docente face aos desafios da multiculturalidade em Portugal*. Acedido a 27 de Junho de 2008, em: <http://anae.com.sapo.pt/rae/FC.pdf>

Schilling, V. (s/d). *Talcott Parsons e o funcionalismo estrutural*. Acedido a 7 de Setembro de 2009, em: http://www.robertexto.com/archivo2/talcott_pt.htm

Sousa, C.J. (s/d). *Política educativa para a comunidade cigana*. Acedido a 20 de Junho de 2007 em: http://www.multiculturas.com/cjs-politicas_educativas.htm

Unesco (2002). Declaração Universal sobre a diversidade cultural. Acedido a 26 de Setembro de 2009, em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

Anexos - organização dos anexos

Anexo 1. Gráficos de análise do questionário dos pais e E.E.

I – Dados Pessoais e Familiares

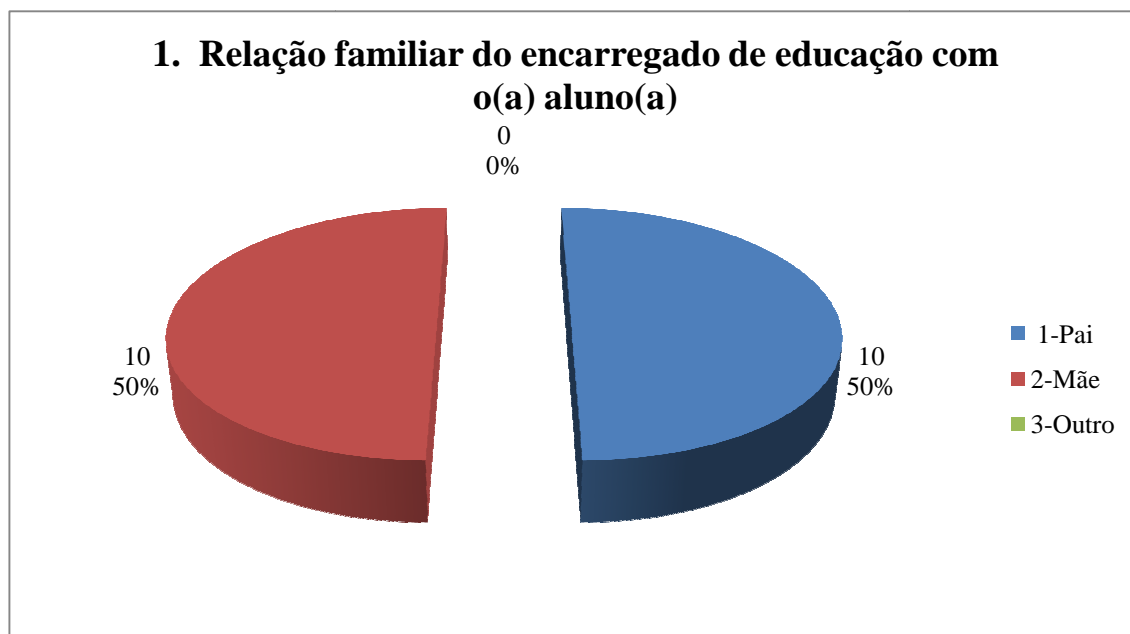


Gráfico 1

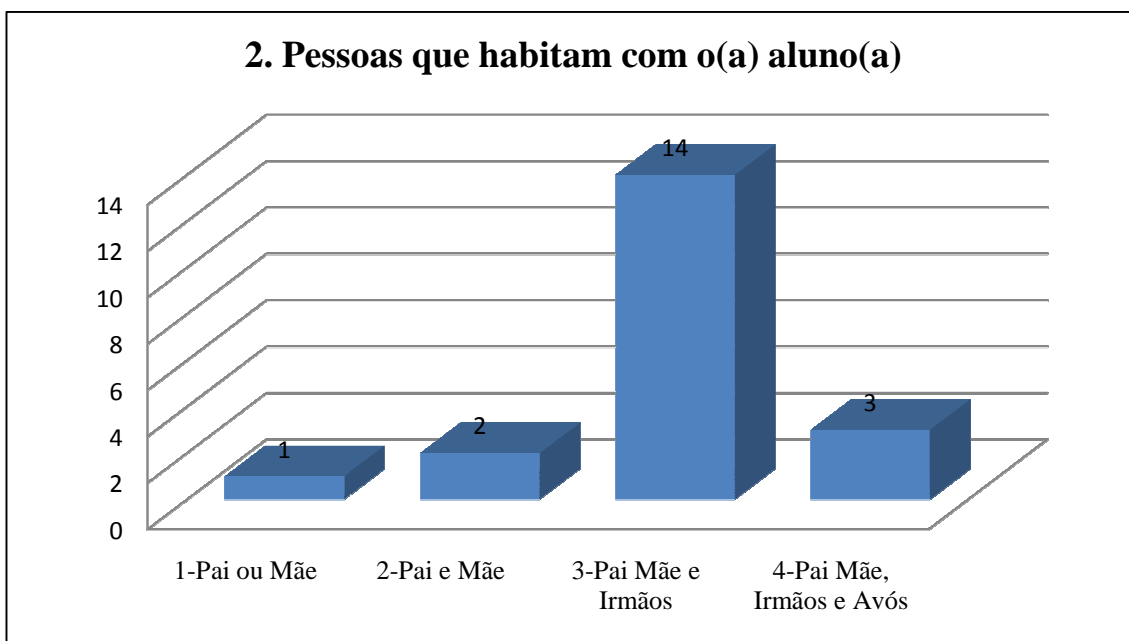


Gráfico 2

4. Habilitações académicas do Encarregado de Educação

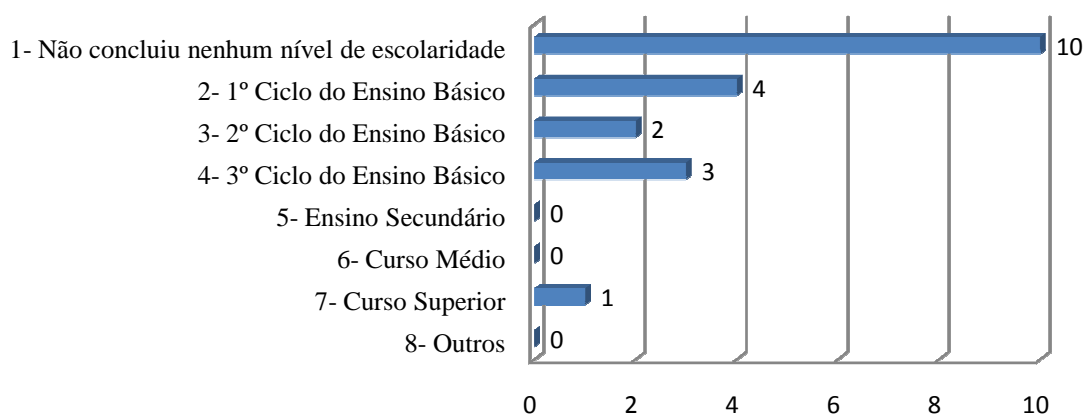


Gráfico 3

II – Contexto Escolar

7. Opinião sobre os objectivos da escola

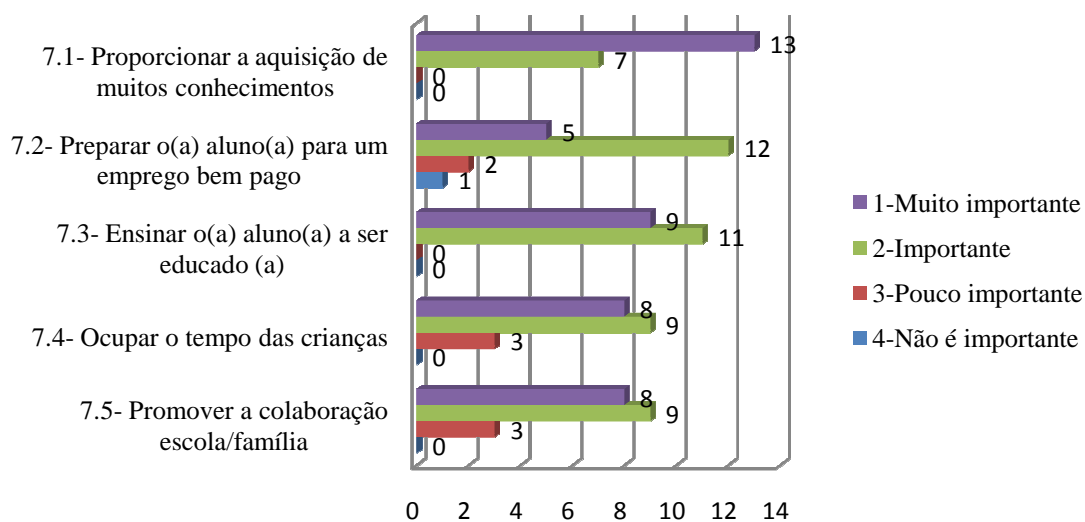


Gráfico 4

10. Quais as razões que motivaram os contactos estabelecidos pela escola?

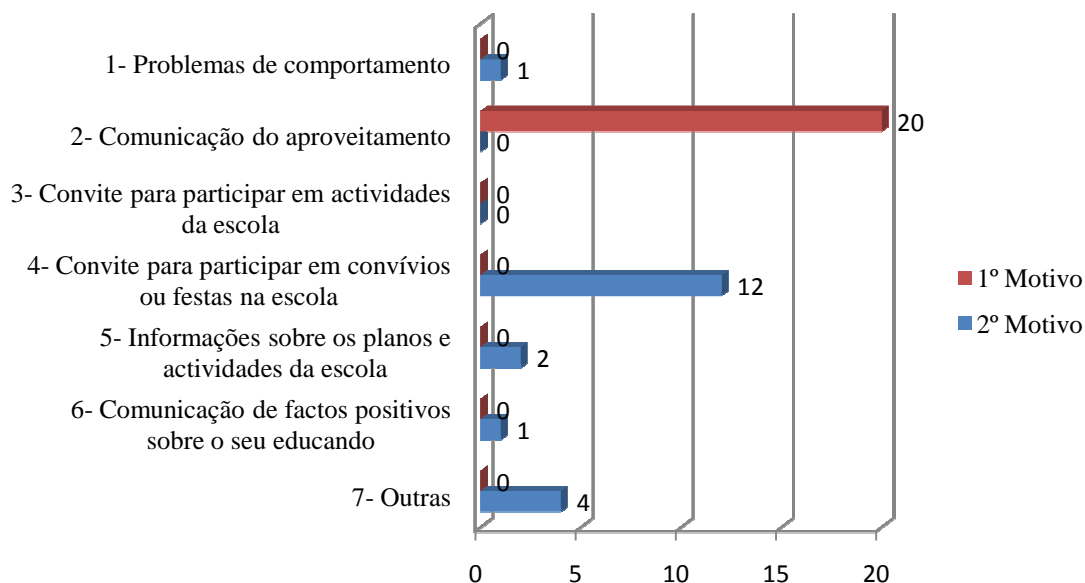


Gráfico 5

12. Quais as razões dessa(s) visita(s)?

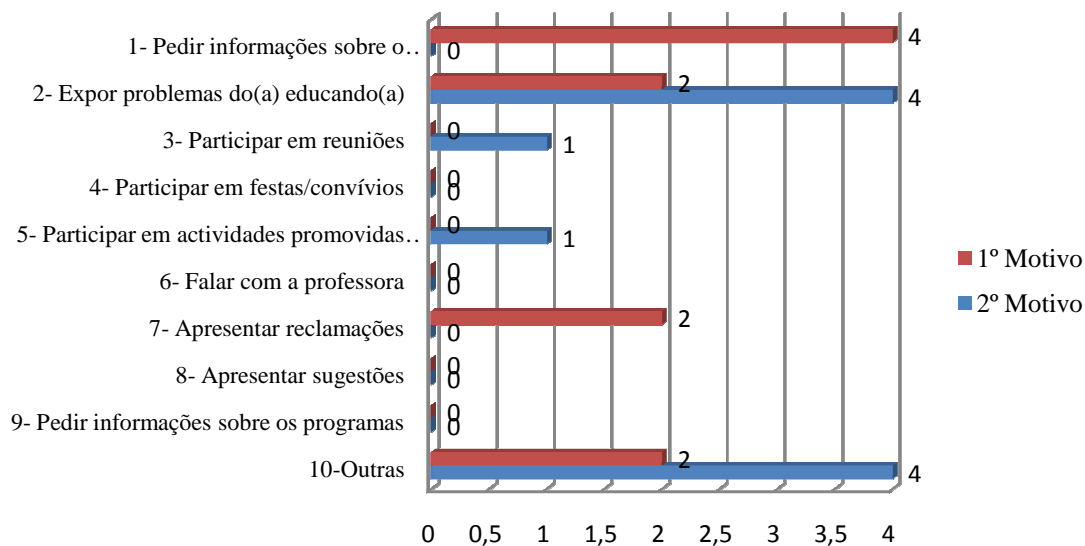


Gráfico 6

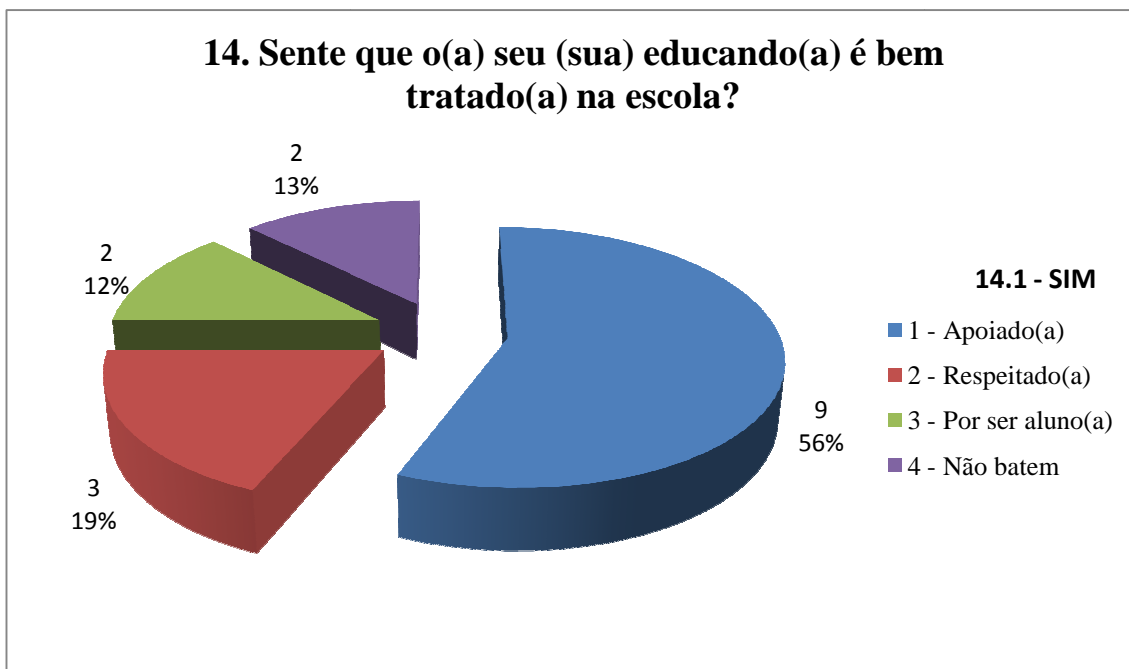


Gráfico 7

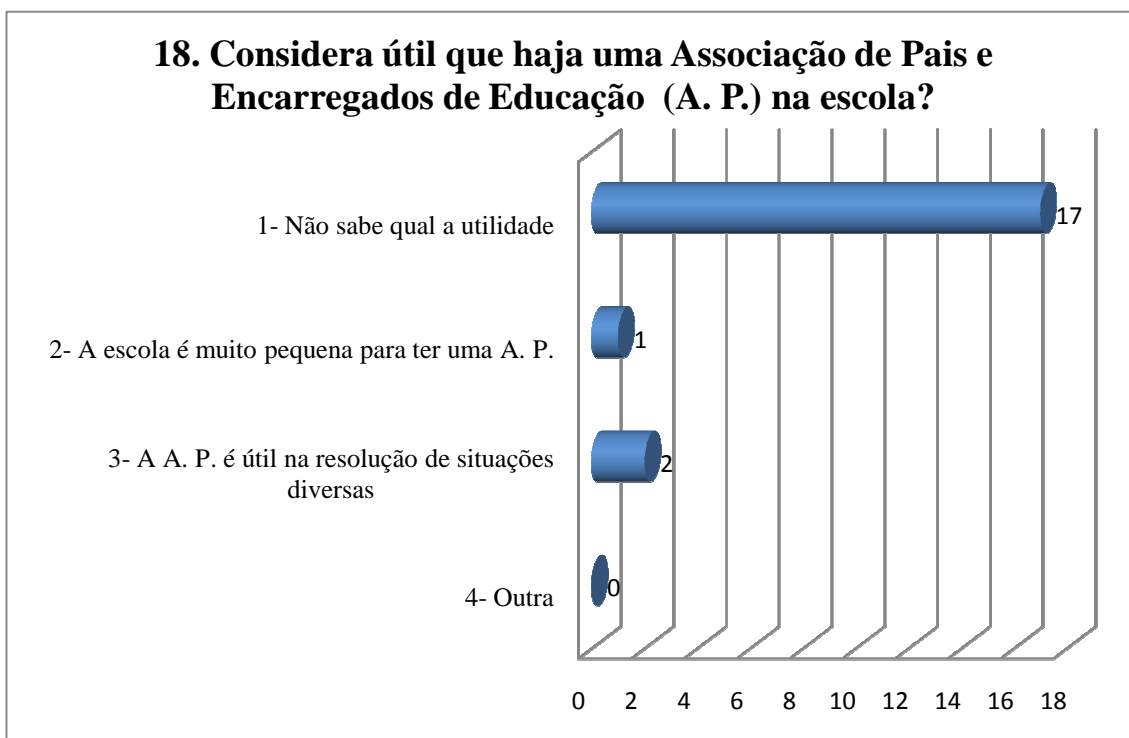


Gráfico 8

**21. Tem interesse na continuação dos estudos após
terminar o 1º Ciclo?**

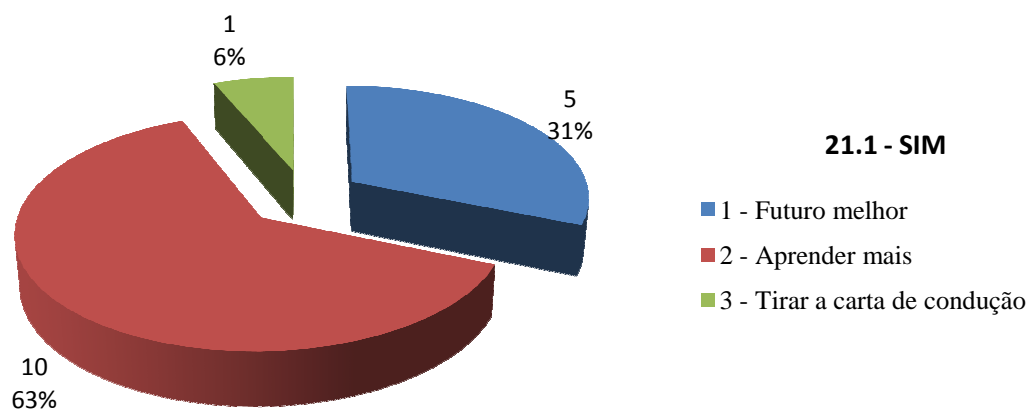


Gráfico 9

Anexo 2. Quadros de análise do questionário dos pais e E.E.

Quadro A – Irmãos que habitam com o aluno(a)

Número de irmãos que habitam com o (a) aluno (a)	Alunos (as)	%
0	2	10%
1	3	15%
2	7	35%
3	3	15%
4 ou +	5	25%

Quadro B – Idade do encarregado de educação

Faixa etária	E. E.	%
< 25 anos	1	5%
25 – 29 anos	5	25%
30 – 35 anos	5	25%
36 – 40 anos	2	10%
41 – 45 anos	2	10%
+ 45 anos	5	25%

Quadro C – Habilitações académicas do(a) encarregado(a) de educação

Escolarização dos E.E.	E. E.	%
a) Não concluiu nenhum nível de escolaridade	10	50%
b) 1º Ciclo do Ensino Básico	4	20%
c) 2º Ciclo do Ensino Básico	2	10%
d) 3º Ciclo do Ensino Básico	3	15%
e) Ensino Secundário	-	-
f) Curso Médio	-	-
g) Curso Superior	1	5%
h) Outros	-	-

Quadro D – Actividade profissional

Exercício de actividade profissional										
Sim	Nº	2	%	10%	Guarda-nocturno e Professora					
Não	Nº	18	%	90%	RSI	Sim	Nº	14	%	77,8%
						Não	Nº	4	%	22,2%

Quadro E – Impacto cultural da escola

Importância cultural da escola	EE	%
Muito importante	13	65%
Importante	7	35%
Pouco Importante	-	-
Não é importante	-	-

Quadro F – Crianças escolarizadas

Frequência da escola pelos filhos menores	EE	%
Sim	20	100%
Não	-	-

Quadro G - Contactos estabelecidos pela Escola da Luz com os Encarregados de Educação

Número de contactos estabelecidos pela escola com os EE	EE	%
Nenhum	2	10%
Um	2	10%
Dois	6	30%
Três ou +	10	50%

Quadro H - Contactos estabelecidos pelos Encarregados de Educação com a Escola da Luz

Número de contactos estabelecidos pelos EE com a escola	EE	%
Nenhum	11	55%
Um	2	10%
Dois	-	-
Três ou +	7	35%

Quadro I – Recepção dos Encarregados de Educação na Escola da Luz

Recepção na escola	EE	%
Com satisfação	5	25%
Com amizade	12	60%
Com indiferença	2	10%
Com desconfiança	1	5%
Outras	-	-

Quadro J – Actividades realizadas diariamente na escola

Conhecimento das actividades diárias na escola					
EE	%	Opções	Razões	EE	%
12	60%	Sim	As crianças contavam tudo	10	50%
			Os pais perguntavam	2	10%
8	40%	Não	As crianças não explicavam	4	20%
			A escola não informava	1	5%
			As crianças eram muito pequenas	3	15%

Quadro L - Aprendizagem dos conteúdos leccionados

Opinião sobre a aprendizagem das matérias na escola			
EE	%	Opções	Razões
14	70%	Sim	(Não se aplica)
6	30%	Não	A escola não ensina

Quadro M - Apoio nas tarefas escolares

Colaboração nas tarefas escolares					
EE	%	Opções	Razões	EE	%
8	40%	Sim	Apoio nos trabalhos de casa	7	35%
			Oralmente	1	5%
12	60%	Não	Não precisa	5	25%
			Não tenho tempo	5	25%
			São só desenhos	1	5%
			Não sei ler	1	5%

Quadro N – Conhecimento do percurso escolar a seguir

Conhecimento do percurso escolar do aluno dentro do Agrupamento			
EE	%	Opções	Razões
15	75%	Sim	(Não se aplica)
5	25%	Não	Não informam

Quadro O – Preocupação do Agrupamento com as necessidades dos Encarregados de Educação

Preocupação do Agrupamento com as necessidades dos Encarregados de Educação			
EE	%	Opções	Razões
15	75%	Sim	(Não se aplica)
5	25%	Não	Não informam

Anexo 3. Guião de entrevista às professoras

Universidade de Aveiro
Departamento de Ciências da Educação

Guião - Entrevista às Professoras

Data: __/__/2009

Esta entrevista insere-se num trabalho de investigação que conduzirá à elaboração de um projecto de intervenção no âmbito de um mestrado na área de Educação Social e Intervenção Comunitária.

As suas respostas têm como finalidade levantar elementos esclarecedores sobre como *promover uma integração de sucesso dos alunos de etnia cigana no agrupamento tendo em vista a continuação dos estudos*.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

I

Dados Pessoais e Profissionais

Idade: ____ anos.

Situação profissional: _____

Tempo de serviço: ____ anos

Tempo de serviço nesta escola: ____ anos.

II

Contexto Escolar

1. Como caracterizaria o seu percurso profissional, em breves palavras? (explorar experiência com crianças de etnia cigana)
2. Há quanto tempo trabalha com esta turma em particular?
(Quando contactou pela primeira vez a turma, os alunos de etnia cigana, já sabiam ler e escrever?)
3. No que respeita ao relacionamento com alunos de etnia cigana. Quais os obstáculos e quais os aspectos positivos com que se depara no seu quotidiano?

4. Ao longo deste ano lectivo nota alguma evolução positiva ou negativa em termos de aprendizagem?
5. Na sua opinião o que mais cativa os alunos? (Quais as actividades mais apreciadas)
6. Quais as suas preocupações como professora nesta turma? (Explorar as questões da integração e da assiduidade)
7. O que sente relativamente a uma turma como esta?
8. Qual a atitude dos pais destes alunos em relação à escola? (Visão, contactos, participação, TPC)
9. O percurso escolar almejado pelos encarregados de educação é idêntico para os rapazes e para as raparigas? (Explorar as razões)
10. Existe algum mecanismo de apoio às professoras desta escola? (reuniões regulares ou outras formas de comunicação)
11. Tem alguma ideia do nível em que se encontram os alunos do 1º Ciclo da Quinta do Simão relativamente aos seus pares de outras escolas do agrupamento?
12. A passagem dos alunos ciganos do 1º para o 2º Ciclo parece apresentar alguns problemas, nomeadamente com muitas desistências. O Conselho Executivo encontra-se atento a esta situação? (Tenta promover estratégias ou solucionar as questões)

Anexo 4. Tabela de análise do conteúdo das entrevistas às professoras

Análise das entrevistas realizadas às professoras da Escola da Luz	
1 – Características do percurso profissional	
Categorias	Excertos
1 Diversidade	<p>Ent. 1 - "(...) estive no início da minha carreira em sítios, locais...meios piscatórios, meios...aldeias...mineiros. Portanto tive a oportunidade de contactar várias realidades. Depois estive na Suíça e tive a oportunidade de ter alunos com dificuldade...durante 6 anos. (...) Depois estive no Luxemburgo a dar aulas também aos alunos portugueses (...) esta é mais uma experiência que não é diferente...é...ela só é, só se torna diferente porque é de etnia cigana".</p> <p>Ent. 2 - "(...) situações sociais complicadas e difíceis (...) com a população considerada franjas da... sociedade, grande parte do meu percurso tem sido nessa área visto que eu trabalhei muitos anos (...) inclusivamente no distrito de Setúbal (...)".</p> <p>Ent. 3 - "(...) logo que saí do Magistério Primário, trabalhei num ATL, numa Instituição de Solidariedade Social. Depois mais tarde fui colocada num Jardim de Infância (...). Mais tarde trabalhei na Telescola e depois desde aí tenho exercido vários cargos. Portanto, Coordenadora de Escola, Coordenadora de Ano e actualmente Coordenadora de Ciclo."</p>
2 Homogeneidade	<p>Ent. 1- "Estou aqui...no Agrupamento há 3 anos".</p> <p>Ent. 2 - "Este é o terceiro ano nesta escola do Agrupamento".</p> <p>Ent. 3 - "Ah...tenho passado por diferentes escolas ah...mas ultimamente tenho estabilizado mais. Portanto já trabalho (...) neste Agrupamento há 3 anos".</p>

2 – Tempo de contacto com as turmas	
Categorias	Excertos
1 Conhecimento	<p>Ent. 1 - "Com esta turma trabalho há 3 anos. Apanhei-a no 1º ano de escolaridade e estou a acompanhá-la. Neste momento estão no 3º e 4º anos. Ah...a turma...eu apanhei alunos do 1º e apanhei alunos do 2º ano. Eu constatei que os alunos do 2º ano já tinham várias...várias retenções e não sabiam ler e escrever. Portanto a situação teve que ser resolvida imediatamente...e...e acompanhei-os até à data".</p> <p>Ent. 2 - "Com esta turma trabalho há 2 anos. Embora não se possa dizer propriamente que é esta turma porque a turma todos os anos tem elementos diferentes devido a...a concentrar pessoas, miúdos com vários anos de escolaridade. Portanto esta turma concretamente tem meninos que estão este ano pela primeira vez, tem outros com quem eu já trabalho há dois anos".</p> <p>Ent. 3 - "Nenhuma, esta é a primeira vez. Foi para mim uma grande novidade e uma preocupação porque eu ia tendo alguns contactos com colegas mas ah...não fazia verdadeiramente a ideia ah...tinha só uma breve caracterização (...) é totalmente diferente. Pronto com esta turma estou apenas há uma semana, como disse em substituição (...) e como eu estava com dispensa da componente lectiva, professora avaliadora, portanto, acabei por vir então a ter esta experiência com a etnia".</p>

3 – Relacionamento com alunos de etnia cigana	
Categorias	Excertos
1 Obstáculos	<p>Ent. 1 – “Claro que é a falta de assiduidade...a desistência (...)”.</p> <p>Ent. 2 – “Portanto as...as crianças ciganas não têm uma cultura que valorize (...) as aprendizagens escolares (...) são crianças que facilmente se desconcentram e (...) revelam muita preguiça (...) mental e...e física, aos dois níveis, ah...que vêm de questões culturais”.</p> <p>Ent. 3 – “Pronto, eu verifiquei que poucas são as crianças que em contexto de turma, sabem ler e escrever. Porque verifico que é, em 20 alunos, 4 estão a acompanhar o 2º ano mas os restantes ah...embora já tendo frequência do ano lectivo anterior, não têm as competências nestas áreas da leitura e a escrita. Ah... também o relacionamento com eles nem sempre é fácil devido a factores que se prendem com...por exemplo com a sua falta de assiduidade, a falta de regras, comportamentos que revelam um pouco falta de educação, de cidadania (...)”.</p>
2 Facilidades	<p>Ent. 1 – “(...) temos que pensar que são como são e...tentar através dos conhecimentos deles desenvolve-los. Portanto só com a parte afectiva e a motivação que é a parte mais importante para estes alunos.</p> <p>Ent. 2 – “(...) eles acabam por gostar de vir à escola e até se sentem motivados para determinadas actividades”.</p> <p>Ent. 3 - -----</p>

4 – Evolução da aprendizagem dos alunos de etnia cigana	
Categorias	Excertos
1 Aspectos positivos	<p>Ent. 1 – “Noto que estão mais autónomos...e mais confiantes. Já conseguem...ser persistentes e, e já (...) têm mais competências e que...têm uma atitude da posição de aluno muito mais coerente”.</p> <p>Ent. 2 – “Há sempre uma evolução positiva (...) evoluem...nos aspectos sociais...ah...e cognitivos também.</p> <p>Ent. 3 – -----</p>
2 Aspectos negativos	<p>Ent. 1 – -----</p> <p>Ent. 2 – “Eles evoluem (...) embora seja a um ritmo bastante lento e que não pode ser comparado ao das outras crianças...ah... da nossa sociedade civil (...)”.</p> <p>Ent. 3 - “É assim, a evolução em termos de aprendizagem, pelo aquilo que eu deparo aqui e pelas reuniões que tenho feito com as colegas de Ciclo...ah...não é desejável. Portanto, reconhece-se que há muita, muita falta de assiduidade e portanto isso reflecte-se, quer queiramos quer não, na sua aprendizagem”.</p>

5 – Actividades mais motivadoras para os alunos	
Categorias	Excertos
1 Actividades apreciadas	<p>Ent. 1 – “Eles gostam de tudo desde que o professor os motive...e que os situe...que eles sejam o centro também ...e que saibam o que estão a fazer na escola, que tenham um objectivo para estar na escola”.</p> <p>Ent. 2 - “(...) as crianças reagem bem a quase todas as actividades. É evidente que eles gostam das actividades lúdicas e desportivas. Muitas vezes pedem realmente para fazer jogos”.</p> <p>Ent. 3 – “Olha, pelo pouco tempo que tenho estado aqui, portanto, verifiquei que uma das actividades que eles gostam de realizar é música, música e a dança para eles realmente é o que os atrai”.</p>

6 – Preocupações relacionadas com as turmas étnicas	
Categorias	Excertos
1 Integração	<p>Ent. 1 – “(...) nesta turma não considero ter alunos de etnia cigana, eu tenho alunos de etnia cigana e não cigana, mas para mim são alunos. E, e...independentemente das suas características, o que eu quero é dar-lhes o máximo de nível escolar...e portanto há o problema da integração. Nesse aspecto eles estão integrados, eles sentem que são tratados (...) igualmente e com respeito...o meu problema é dar-lhes, conseguir dar-lhes sempre o máximo de nível escolar...para que eles sejam mais autónomos”.</p> <p>Ent. 2 – “(...) nesta turma há várias dificuldades, neste momento é uma turma demasiadamente grande (...) porque há crianças com dificuldade de aprendizagem, algumas já identificadas outras não (...)”.</p> <p>Ent. 3 – “Olha, principalmente cativá-los... ah ...para que concentrem a sua atenção, o seu interesse (...). Mas sobretudo também estabelecer algumas regras de comportamento, porque isso ainda não está implícito neles”.</p>
2 Assiduidade	<p>Ent. 1 – -----</p> <p>Ent. 2 - “(...) muita falta de pontualidade visto as aulas começarem às oito e um quarto da manhã e até...ah...portanto...até às nove horas é que a turma começa a ficar composta, por volta das nove horas e às vezes até mais. E também a falta de assiduidade e (...) os pais não sentem necessidade muitas vezes em justificar essas faltas e também as justificações muitas vezes não correspondem aquilo que para nós seria razoável”.</p> <p>Ent. 3 - “(...) melhorar a sua assiduidade e pontualidade”.</p>

7 – Impressões sobre a turma	
Categorias	Excertos
1 Impressões	<p>Ent. 1 – “Sinto um desafio e...e como todos os desafios...temos que conseguir, temos que dar essa força (...). O professor tem que acreditar na turma que tem. E...eu acredito que todos somos capazes, eu e os alunos”.</p> <p>Ent. 2 – “ Portanto...trabalhar com estas turmas é um enorme desafio...eu sempre senti isto apesar de achar que muitas vezes é um trabalho que não é valorizado pela nossa própria classe...ah...à vezes as pessoas não conseguem...ah...não conseguem avaliar a dificuldade (...) porque é uma luta diária...ah...conseguir algum sucesso com este tipo de população”.</p> <p>Ent. 3 – “ Bom, sinto muito honestamente que conheço mal a turma e que não tenho grande experiência de trabalho com, com esta etnia cigana. O que acaba por criar alguns obstáculos na medida em que ainda não há uma adaptação mutua. Ah...eu sinto que eles têm pouca motivação para aprender e revelam até uma grande falta de interesse, de atenção e até de persistência”.</p>

8 – Percepção da atitude dos encarregados de educação (EE) face à escola	
Categorias	Excertos
1 Posição dos EE	<p>Ent. 1 – “(...) os pais, por aquilo que eu verifico (...) gostam...que os filhos façam os trabalhos de casa. Eles observam. Eu estou a ser observada...e ao mesmo tempo eu sinto - eles são pessoas que falam pouco – mas o sorriso deles e a forma como falam comigo, eles sentem que esta trata bem os seus filhos. Os filhos são bem tratados e há um prazer grande de verificar que...de ver em casa...eles...a mexer nos livros, nos lápis, a fazer os trabalhos de casa. (...) estas pessoas de etnia cigana ao contrário daquilo que se diz, eles querem saber da escola”.</p> <p>Ent. 2 – “(...) em relação ao apoio dado em casa, ao apoio escolar e académico, os pais não dão qualquer tipo de apoio escolar e académico. Ah...não...por vontade própria não vêm muito à escola...ah...nem vêm falar com o professor nas horas estipuladas, têm alguma coisa para falar com o professor acham que devem ser atendidos em qualquer altura, pode ser mesmo no meio da aula...ah...e não respeitam os horários que estão estipulados para o efeito (...)”.</p> <p>Ent. 3 – “(...) ainda não tive qualquer contacto com eles. Porque eles, os que vêm, nem sempre são os mesmos (...). Portanto não têm contactado a escola”.</p>

9 – Perspectivas do percurso escolar almejado pelos encarregados de educação (EE) face ao género	
Categorias	Excertos
1 Planos futuros	<p>Ent. 1 – “Eu penso que...é diferente, eu penso que é diferente...portanto, em geral as raparigas são mais empenhadas mas eu não gosto de generalizar porque também tenho rapazes empenhados. Portanto...mas só se pode ver essa parte...no aspecto cultural...na ida para o Ciclo para as raparigas mas já...essa situação não pode ser vista desta maneira porque já há os que também já querem que os filhos vão para o 2º Ciclo (...).</p> <p>Ent. 2 – “(...) Mais tarde (...) na pré-puberdade, na altura dos 11, 12, 13 anos...que é muito normal que estas crianças ainda estejam muitas vezes até no 1º Ciclo...ah...já se começa a notar alguma...ah... diferenciação (...) os pais esperam que as crianças do sexo masculino...ah...continuem na escola durante mais tempo...ah...só acabam por desistir normalmente com o casamento. As crianças do...do sexo feminino...ah...muitas vezes são...ah...portanto são levadas a desistir ainda mais cedo...da escola”.</p> <p>Ent. 3 – “Não, de modo algum. (...) mentalidade desta etnia cigana. De modo que também por aquilo que eu sondei aqui junto da, da comunidade educativa...ah...há mesmo essa ideia fixa, portanto, junto das crianças, que os rapazes não são para trabalhar. Só as raparigas”.</p>

10 – Mecanismos de apoio às professoras	
Categorias	Excertos
1 Ausência de apoio específico às docentes	<p>Ent. 1 – “Pouco, o apoio é pouco e sentimo-nos um bocado sós”.</p> <p>Ent. 2 – “(...) por acaso temos o caso de um professor do Conselho Executivo já ter trabalhado naquela escola...portanto... revela...ah...alguma sensibilização para o efeito...ah... por isso como...uma turma como a minha de 20 crianças...ah...precisar de apoio individualizado e sem qualquer tipo de professor de Apoios Educativos ou da Educação Especial acabou por ser ele próprio, professor do Conselho Executivo, que veio dar algumas...alguns tempos por semana (...)”.</p> <p>Ent. 3 – “Ora bem, o apoio que é prestado às professoras desta escola...ah...é portanto feito em reuniões que fazemos ao longo do ano, periodicamente uma por, por mês, em que se reúnem os mesmos docentes de grupo de ano e aí travam algumas, algumas ideias e portanto trocam trabalhos ou algumas experiências. De resto o apoio é, é pouco. Não há assim grande apoio nesse aspecto do...do agrupamento...não. Portanto esta escola vive um pouco isolada”.</p>

11 – Nível de aprendizagem dos alunos em relação aos seus pares de outras escolas	
Categorias	Excertos
1 Diferenças	<p>Ent. 1 – “Portanto...eu...eu só falo da minha turma, não posso falar das outras turmas...eles podem-se considerar nos objectivos mínimos do ano em que estão inseridos”.</p> <p>Ent. 2 – “Portanto os alunos de etnia cigana não acompanham...ah...o...as programações curriculares que são feitas ao nível das diferentes reuniões de ano do agrupamento...ah...portanto, os alunos não fazem o mesmo tipo de testes de avaliação, por exemplo...nem atingem...as...as mesmas competências”.</p> <p>Ent. 3 – “(...) é uma escola muito específica com características muito próprias...ah...que deveria ser considerada uma escola de intervenção prioritária. (...) estes alunos não fazem Provas de Aferição porque não têm competências adquiridas. É isso que, que eu sei. E têm sempre também uma avaliação específica, pronto...ah ...os textos que são elaborados, de avaliação são sempre adaptados, portanto às suas aprendizagens”.</p>

12 – Mecanismos de combate ao absentismo e ao abandono escolar na transição de Ciclos	
Categorias	Excertos
1 Estratégias do Conselho Executivo	<p>Ent. 1 – “Não tenho conhecimento para poder falar sobre isso”.</p> <p>Ent. 2 – “Eu penso que sim...portanto é natural que há medida que a idade vai avançando nestas crianças, eles vão ficando (...) susceptíveis à desistência, digamos assim, das aulas. Mas...ah...este agrupamento tem algumas estratégias, inclusivamente, muitas vezes estas crianças quando ingressam no 2º Ciclo vão para turmas...específicas...ah...dos PCA”.</p> <p>Ent. 3 – “Colabora na integração destas turmas normalmente em turmas chamadas de PCA, Percursos Curriculares Alternativos e até também nos Cursos CEF, Cursos de Educação e Formação. Ah...estão apontados para outras medidas que não a de percurso curricular normal...ah...têm tomado também medidas na redução do abandono escolar, nomeadamente através da...da intervenção da Escola Segura, junto dos encarregados de educação e até também muitas das vezes junto da Protecção do Tribunal de Menores. Para combater precisamente este problema da...da falta de assiduidade e do abandono mesmo”.</p>

Anexo 5. Questionário dos Pais e E. E.

Universidade de Aveiro
Departamento de Ciências da Educação

Questionário Pais e Encarregados de Educação

Data: __/__/2009

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que conduzirá à elaboração de um projecto de intervenção no âmbito de um mestrado na área de Educação Social e Intervenção Comunitária.

As suas respostas têm como finalidade ajudar a *promover uma integração de sucesso dos alunos de etnia cigana no agrupamento tendo em vista a continuação dos estudos*.

Os questionários serão anónimos e as respostas confidenciais.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Assinale com uma cruz (X) a resposta que corresponde ao seu caso.

I – Dados Pessoais e Familiares

1. Relação familiar do encarregado de educação com o (a) aluno (a)	Pai	Mãe	Outro

2. Pessoas que habitam com o (a) aluno (a)				
Pai ou Mãe	Pai e Mãe	Pai, Mãe e Irmãos	Pai, Mãe, Irmãos e Avós	
2.1. Número de irmãos que habitam com o(a) aluno(a)				
0	1	2	3	4 ou +

3. Idade do Encarregado de Educação					
< 25 anos	25 - 29 anos	30 - 35 anos	36 - 40 anos	41 - 45 anos	+ 45 anos

4. Habilitações académicas do Encarregado de Educação	
a) Não concluiu nenhum nível de escolaridade	
b) 1º Ciclo do Ensino Básico	
c) 2º Ciclo do Ensino Básico	
d) 3º Ciclo do Ensino Básico	
e) Ensino Secundário	
f) Curso Médio	
g) Curso Superior	
h) Outros	

5. Actualmente, desempenha alguma actividade profissional?	Sim	Não
5.1. Se respondeu SIM, diga-nos qual é a sua actividade profissional?		
5.2. Se respondeu Não, diga-nos se recebe o Rendimento Social de Inserção?	Sim	Não

II – Contexto Escolar

6. Na vossa cultura, a escola é importante?			
Muito importante	Importante	Pouco importante	Não é importante

7. Opinião sobre os objectivos da escola	Avaliação			
	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não é importante
a) Proporcionar a aquisição de muitos conhecimentos				
b) Preparar o(a) aluno(a) para um emprego bem pago				
c) Ensinar o(a) aluno(a) a ser educado (a)				
d) Ocupar o tempo das crianças				
e) Promover a colaboração escola/família				

8. Todos os seus filhos em idade escolar frequentam a escola?	Sim	Não
8.1. Se respondeu NÃO, refira a razão.		

9. Quantas vezes foi contactado(a) pela escola durante este ano lectivo?			
Nenhuma	Uma	Duas	Três ou mais

10. Quais as razões que motivaram os contactos estabelecidos pela escola? (Assinale os 2 motivos mais importantes com 1 e 2)	
a) Problemas de comportamento	
b) Comunicação do aproveitamento	
c) Convite para participar em actividades da escola	
d) Convite para participar em convívios ou festas na escola	
e) Informações sobre os planos e actividades da escola	
f) Comunicação de factos positivos sobre o seu educando	
g) Outras	

11. Quantas vezes sentiu necessidade de ir à escola desde o início do ano lectivo?			
Nenhuma	Uma	Duas	Três ou mais

12. Quais as razões dessa(s) visita(s)? (Assinale os 2 motivos mais importantes com 1 e 2)	
a) Pedir informações sobre o aproveitamento do(a) educando(a)	
b) Expor problemas do(a) educando(a)	
c) Participar em reuniões	
d) Participar em festas/convívios	
e) Participar em actividades promovidas pela escola	
f) Falar com a professora	
g) Apresentar reclamações	
h) Apresentar sugestões	
i) Pedir informações sobre os programas	
j) Outras	

13. Como é recebido na escola? (Escolha só 1 opção)	
a) Com satisfação	
b) Com amizade	
c) Com indiferença	
d) Com desconfiança	
e) Outras	

14. Sente que o (a) seu (sua) educando (a) é bem tratado (a) na escola?	Sim	Não
14.1. Se respondeu SIM, refira a razão.		
14.2. Se respondeu NÃO, refira a razão.		

15. Conhece as actividades diárias realizadas na escola?	Sim	Não
15.1. Se respondeu SIM, refira a razão.		
15.2. Se respondeu NÃO, refira a razão.		

16. Considera que o(a) seu (sua) educando(a) aprende as matérias na escola?	Sim	Não
16.1. Se respondeu NÃO, refira a razão.		

17. Colabora com o(a) seu (sua) educando(a) nas tarefas da escola?	Sim	Não
17.1. Se respondeu SIM, refira quais.		
17.2. Se respondeu NÃO, refira a razão.		

18. Considera útil que haja uma Associação de Pais e Encarregados de Educação (A. P.) na escola?	
a) Não sabe qual a utilidade	
b) A escola é muito pequena para ter uma A. P.	
c) A A. P. é útil na resolução de situações diversas	
d) Outra	

19. Sabe qual o percurso escolar do seu educando (em relação ao Agrupamento de Escolas)?	Sim	Não
19.1. Se respondeu NÃO, refira a razão.		

20. O Agrupamento de Escolas preocupa-se com as necessidades dos Encarregados de Educação?	Sim	Não
20.1. Se respondeu NÃO, refira a razão.		

21. Tem interesse na continuação dos estudos após terminar o 1º Ciclo?	Sim	Não
21.1. Se respondeu SIM, refira a razão.		
21.2. Se respondeu NÃO, refira a razão.		

Anexo 6. Grelha de observação dos Bairros Ciganos

Bairros Ciganos	
Observação Descritiva (o que aconteceu)	Observação Sensorial (o que senti)
<p>Localizados em zona de pinhal. Caminho de terra com buracos.</p> <p>Bairros próximos entre si mas independentes. Bairros de pequenas dimensões. A maioria das casas estava habitada. Entendimento entre as famílias de cada bairro. Sedentarização recente (15-20 anos).</p> <p>Figura do patriarca enquanto chefe do bairro. Necessidade da sua autorização. No Bairro do Souto era uma mulher.</p> <p>Bairro Primavera – 10 famílias. Caminho comprido e estreito com cimento. Casas à direita (barracas e construções de alvenaria). Chão em terra ou em cimento.</p> <p>Bairro Souto – 6 famílias. Casas à direita (barracas, construções de alvenaria e tendas abandonadas). Chão em terra ou em cimento. Condições de habitabilidade muito deficitárias.</p>	<p>Desconforto e desolação inicial</p> <p>Pouca ou nenhuma ligação entre os bairros.</p> <p>Permanência e integração da maioria das famílias.</p> <p>Desconfiança inicial. Grande importância do patriarca. Admiração por haver uma matriarca.</p> <p>Agradável Percepção de limpeza. Bairros organizados.</p> <p>Local aparentemente abandonado. Precariedade.</p>

Bairros Ciganos	
Observação Descritiva (o que aconteceu)	Observação Sensorial (o que senti)
<p>Bairro Terreiro – 10 famílias. Mais afastado dos outros bairros. Maior conotação negativa. Prática de actividades ilícitas. Maior degradação - barracas de alvenaria incompleta, algumas barracas em madeira e 2 tendas. Chão em terra ou em cimento. Condições de habitabilidade muito deficitárias.</p> <p>Depois do patriarca são os homens quem autoriza as mulheres a nos aceitarem e a conversarem connosco. Os homens participam apenas quando os assuntos lhes interessam.</p> <p>As mulheres fazem o trabalho doméstico e tratam dos filhos.</p> <p>Informação de que todas as crianças frequentam a escola (1º Ciclo).</p> <p>Crianças em liberdade nos bairros.</p>	<p>Acesso ao Bairro do Terreiro mais difícil. Isolamento. Receio. Observação de situações irregulares ainda que camufladas pelos próprios.</p> <p>Desconfiança e curiosidade.</p> <p>Desde que nos começaram a conhecer e a aceitar passaram a receber-nos com alguma naturalidade.</p> <p>Grande divisão das tarefas em função do género.</p> <p>Importância relativa da escola. Algumas crianças estavam a faltar às aulas simplesmente porque lhes apetecia.</p> <p>Alegria e felicidade das crianças. Naturalidade nas reacções e mais à vontade.</p>

Anexo 7. Guiões de orientação das conversas com as crianças

Turmas A e B

1º - Guião de orientação das conversas com as crianças

Primeiro contacto com os alunos na sala de aula do 1º Ciclo

Objectivos:

Conhecer as crianças
Divulgar o projecto

Preparação e organização:

Materiais

Carta-convite nominal
Pequena surpresa (caixinha: mensagem, balão e mimo)
Estrela
Partilha de chocolates com os alunos
Nomes (papéis coloridos)

Organização

Apresentação/ Explicação dos objectivos – questão ética (consentimento)
Entrega da Carta-convite
Elaboração de um registo manuscrito
Construção da Grelha de Observação

Turmas A e B

2º - Guião de orientação das conversas com as crianças

Primeira conversa com os alunos

Local: canto da sala de aula do 1º Ciclo

Objectivos:

- Criar mais empatia com as crianças
- Divulgar (alguns) Direitos das Crianças
- Motivar para as actividades em conjunto

Preparação e organização:

Materiais

- Livro gigante com a banda desenhada alusiva aos Direitos das Crianças
- Estrela
- Partilha de chupa-chupas
- Placas de identificação com corações coloridos

Organização

- Leitura da banda desenhada sobre os Direitos das Crianças
- Conversa com as crianças
- Elaboração de um registo manuscrito
- Construção da Grelha de Observação

Questionário

Direitos das Crianças:

- 1 – O que são?
- 2 – Quais conhecem?
- 3 – Qual a sua importância?

Turmas A e B

3º - Guião de orientação das conversas com as crianças

Segunda conversa com os alunos

Local: canto da sala de aula do 1º Ciclo

Objectivos:

Saber qual o impacto da escola no seu quotidiano
Motivar para as actividades em conjunto

Preparação e organização:

Materiais

Folhas coloridas e lápis
Estrela
Partilha de bolachas
Placas de identificação

Organização

Elaboração de um guião com questões a considerar
Conversa com as crianças
Elaboração de um registo manuscrito
Construção da Grelha de Observação

Questões a considerar: Contexto Escolar

- 1- O que fazem na vossa escola?
- 2- Qual é o horário da turma?
- 3- O que pensam sobre a vossa sala de aula? E o espaço em geral?
- 4- O que mais gostam de fazer na escola?
- 5- O que menos gostam?
- 6- Costumam fazer trabalhos de casa?
- 7- Qual a importância da escola? Porquê?
- 8- Há faltas na turma? Como resolver?
- 9- Qual é a escola ideal? Esta ou outra?

Turmas A e B

4º - Guião de orientação das conversas com as crianças

Terceira conversa com os alunos

Local: canto da sala de aula do 1º Ciclo

Objectivo:

Contexto não escolar - Relação dos alunos com o meio ambiente

Preparação e organização:

Materiais

Folhas coloridas e lápis

Estrela

Partilha de bolachas

Placas de identificação

Organização

Elaboração de um guião com questões a introduzir.

Conversa com as crianças

Elaboração de um registo manuscrito

Construção da Grelha de Observação

Questionário: Contexto não escolar

1 - O que fazem quando não estão na vossa escola?

2 - O que mais gostam de fazer?

3 - O que menos gostam de fazer?

5º - Guião de orientação das conversas com as crianças

Quarta conversa com os alunos

Local: canto da sala de aula do 1º Ciclo

Objectivos:

Expectativas quanto ao futuro:
Saber qual o impacto da escola no seu futuro
Saber quais os projectos de vida
Motivar para as actividades em conjunto

Preparação e organização:

Materiais

Folhas coloridas e lápis
Estrela
Partilha de gelados
Placas de identificação

Organização

Elaboração de um guião com questões a introduzir
Conversa com as crianças
Elaboração de um registo manuscrito
Construção da Grelha de Observação

Questões: Expectativas quanto ao futuro

- 1- O que pensam fazer no futuro próximo, no novo ano escolar, em Setembro?
- 2- O que pensam fazer no futuro, quando já forem adultos?

Anexo 8. Grelhas de observação das conversas com as crianças

Turma A

Turma A - Grelha de Observação – nº1 (11/03/09)	
Observação Descritiva (o que aconteceu)	Observação Sensorial (o que senti)
Dificuldade em encontrar a escola.	Isolamento.
Boa receptividade da professora.	Ambiente estranho mas não hostil.
Alunos não estavam avisados.	Alguma curiosidade e desconfiança inicial.
Necessário captar a atenção dos alunos (“quebra-gelo”).	Utilidade do “quebra-gelo”. Aceitação depois de compreenderem.
Interesse em saberem qual o meu objectivo.	
Aceitaram participar depois de entenderem a ideia principal do projecto.	
Marcação de nova visita para trabalhar em conjunto.	

Turma A - Grelha de Observação – nº2 (18/03/09)	
Observação Descritiva (o que aconteceu)	Observação Sensorial (o que senti)
Reunião em círculo num canto da sala (sentados no chão).	Curiosidade dos alunos. Boa recepção.
Leitura da B.D. sobre os Direitos das Crianças. (Não lemos tudo. Resumi a história.)	Interesse inicial, seguido de algum alheamento por parte dos rapazes. Dificuldade de concentração.
Partilha do bolo. Consideraram-no “feio” mas saboroso.	Sinceridade nos comentários.
Diálogo à volta dos Direitos das Crianças: - O que são? - Quais conhecem? - Qual a sua importância?	Alguma inibição inicial mas depois todos participaram.
Conclusão: - Têm noção dos direitos (Susana - “Poder fazer coisas”). - Já tinham conhecimento deles através da escola. - Todos consideraram importante ter direito “à escola, a uma família, à saúde, à liberdade e à higiene”.	Conclusão: - Alunos informados. - Gostam da escola mas para os ciganos não se sobrepõe aos seus valores culturais. - Rapazes: consideram essencial aprender a ler, escrever e poder tirar a carta de condução. - Raparigas: consideram essencial aprender a ler, escrever e a ter uma higiene cuidada.

Turma A- Grelha de Observação – nº3 (20/03/09)

Observação Descritiva (o que aconteceu)	Observação Sensorial (o que senti)
Reunião em círculo num canto da sala (sentados no chão, cadeiras ou janela).	Mais à vontade dos alunos. Mais confiança em mim.
Partilha de bolachas e de folhas para desenharem a sua escola	Mais à vontade para desenhar do que para comer as bolachas.
Diálogo à volta da vida escolar: 1-Aprendem letras, números, frases, tabuada, desenhos... Ler foi valorizado por todos. Contas ficaram em segundo lugar.	Alguma inibição inicial mas depois todos participaram. Os alunos ciganos são aparentemente mais reservados.
2-Todos sabem bem o horário e as suas rotinas.	-----
3-Consideram a escola fria. Falta aquecimento na sala e na cantina. No entanto, em geral gostam da sua sala e da escola.	Conhecem bem a sua escola.
4-Revelam gostos diversificados quanto à escola: livros (Susana, Bárbara, Maria), contas (Anita, Arlinda), comer (Carlitos, Salomão)... -Apreciam a sua professora. -Dizem gostar das minhas visitas e de falar comigo.	A escola é um assunto que interessa a todos.
5-Todos se referem à área ocupada pela cantina.	Gostavam de ter uma cantina nova mas aceitam a que têm de forma natural.
6-Realizam os TPC quase sempre (excepto quando a preguiça é grande).	Interesse em cumprir o estabelecido pela professora.
7-Consideram “a escola importante porque aprendem” - Gustavo, Luís, Cristiano, Cristina e Bárbara. -Os rapazes voltam a insistir na importância de tirar a carta de condução.	Importância dos saberes escolares como meio de valorização pessoal (saber ler e possuir a carta de condução é uma mais valia na comunidade cigana).
8-Referem que só faltam quando estão doentes. -Dizem que os pais os obrigam senão a polícia vai buscá-los a casa. -Depois acabam por contar que também acontece quando vão visitar algum familiar preso ou quando há casamentos.	Os valores da comunidade sobrepõem-se aos interesses da escola muitas vezes.
9-Consideram a sua escola ideal.	Gostam do seu quotidiano.
Conclusão: - A escola é importante para todos pois é um meio para atingirem conhecimento.	Conclusão: - Gostam da escola mas para os ciganos não se sobrepõe aos seus valores culturais.

Turma A - Grelha de Observação – nº4 (04/06/09)

Observação Descritiva (o que aconteceu)	Observação Sensorial (o que senti)
Reunião em círculo num canto da sala.	Amizade. Alegria em nos reencontrarmos.
Diálogo à volta do contexto não escolar: 1- Quando não estão na escola costumam descansar, brincar e passear.	Todos participaram.
2 - Actividades preferidas: - Rapazes e raparigas: brincar, jogar à bola, ver televisão (bonecos), andar de bicicleta, ir à praia, estar com amigos ou fazer novos amigos e comer guloseimas. - Rapazes: pescar. - Raparigas: ler.	O tempo livre fora da escola é importante para todos. Dentro do possível, têm autorização para fazer o que mais lhes agrada.
3 – Actividades que não gostam: - Não gostam de tarefas domésticas como: fazer a cama, levar lixo ao contentor, varrer ou apanhar pinhas. - Alguns rapazes referem ainda os TPC.	Colaboram em algumas actividades domésticas mas sem grande vontade. Os rapazes ciganos revelam menos vontade de realizar TPC da escola, embora os vão fazendo.
Partilha de bolachas e de folhas para desenharem actividades relacionadas com o contexto não escolar.	Aceitaram a tarefa com normalidade. Alguns foram para os seus lugares para melhor desenharem.
Conclusão: - O tempo livre é visto com prazer, especialmente se os pais não os solicitarem para pequenas tarefas.	Conclusão: - O tempo livre é considerado um espaço especial e importante para todos.

Turma A - Grelha de Observação – nº5 (05/06/09)	
Observação Descritiva (o que aconteceu)	Observação Sensorial (o que senti)
Reunião em círculo num canto da sala (alunos sentados à vontade).	Amizade e à vontade dos alunos. Alegria em nos reencontrarmos.
Diálogo acerca do futuro: 1- Todos pretendem continuar os estudos.”Eu quero estudar” – Salomão. Os alunos não ciganos manifestam-se primeiro.	Todos participam sem inibições. Algumas alunas ciganas não sabem que os pais não as deixarão continuar os estudos.
2 – Quase todos desejam trabalhar e ter uma profissão no futuro. Ex: cavaleira, veterinário, actriz, taxista, professora, cantora, advogado, cabeleireira, médica. Um ou outro ainda não sabe. Riem-se do que vão dizendo. Os rapazes voltam a insistir na importância de tirar a carta de condução.	Todos desejam ter um futuro definido que lhes permita estabilidade e poderem formar uma família.
Partilha de folhas para desenharem o seu futuro. Os gelados ficam para o intervalo.	Aceitaram a tarefa com normalidade. Alguns foram para os seus lugares para melhor desenharem.
Conclusão: - A escola é importante para todos num futuro imediato e um meio para alcançarem uma melhor forma de vida num futuro adulto.	Conclusão: - A sua escola tem uma importância positiva nas suas vivências. Têm noção que esta é um meio para atingir determinados fins (saber ler, obter a carta de condução ou ter um trabalho). Gostam da escola mas para os ciganos não se sobrepõe aos seus valores culturais.

Turma B

Turma B - Grelha de Observação – nº1 (03/06/09)	
Observação Descritiva (o que aconteceu)	Observação Sensorial (o que senti)
Os alunos encontravam-se agitados e faziam barulho. A professora e a funcionária encontravam-se na sala de aula.	Dificuldade da professora em controlar sozinha os alunos. Não se importou que eu tivesse assistido à situação.
Boa receptividade da professora.	Tinha sido bem informada sobre a minha presença e o meu projecto.
Alguns alunos já sabiam que eu iria contactar a turma mas outros não estavam avisados. Alguns já me conheciam por causa das visitas aos bairros ciganos ou por terem irmãos na turma da tarde.	Algum interesse misturado com uma certa curiosidade e desconfiança inicial.
Necessário captar a atenção dos alunos (“quebra-gelo”).	Utilidade do “quebra-gelo”. Aceitação depois de compreenderem. Distraem-se com muita facilidade (balões). Dificuldade em seguir regras de comportamento em contexto de sala de aula.
Interesse em saberem qual o meu objectivo.	
Aceitaram participar depois de entenderem a ideia principal do projecto.	
Marcação de nova visita para trabalhar em conjunto.	

Turma B - Grelha de Observação – nº2 (05/06/09)	
Observação Descritiva (o que aconteceu)	Observação Sensorial (o que senti)
Reunião em círculo num canto da sala (sentados nas cadeiras).	Curiosidade dos alunos. Boa recepção.
<p>Leitura da B.D. sobre os Direitos das Crianças.</p> <p>A maioria começa a dizer que não sabe ler. Dificuldade em ler o título.</p> <p>(Não lemos quase nada. Resumi a história.)</p> <p>Dificuldades de concentração.</p> <p>Querem mostrar que também têm livros, então atiram-me com um livro.</p>	<p>Interesse inicial, seguido de grande alheamento.</p> <p>Desinteresse pelo que não dominam (leitura).</p> <p>Admiração/indignação por alunos do 1º e do 2º ano no final do ano lectivo não saberem ler.</p> <p>Falta de educação e abuso por parte de alguns alunos. Testam a minha reacção.</p>
<p>Diálogo à volta dos Direitos das Crianças:</p> <p>1 - O que são? "Poder fazer coisas" Camilo.</p> <p>2 - Quais conhecem? "Direito a estudar" Ana, "Direito a trabalhar na escola" Santiago, "Direito a Chamar Carmo" Carmo.</p> <p>3 - Qual a sua importância?</p>	Alguma inibição inicial mas depois a maioria participa.
<p>Interesse e atenção inicial seguida de agitação.</p> <p>Comportamentos incorrectos: batem, distribuem pontapés, insultam os colegas e tentam mexer nos meus objectos.</p> <p>Necessidade de impor regras aos alunos.</p>	<p>Ausência de regras em contexto de sala de aula.</p> <p>Estupefacção pelo facto de alunos desta faixa etária estarem habituados a não ter regras de funcionamento.</p>
Partilha de chupa-chupas.	Contentamento das crianças.
<p>Conclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Têm noção vaga dos direitos, exceptuando a aluna não cigana ("Poder fazer coisas"). - A escola não é uma referência para esta turma. 	<p>Conclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sinceridade nos comentários. - Alunos pouco informados. - Desprezo pela escola (exceptuando a aluna não cigana).

Turma B - Grelha de Observação – nº3 (09/06/09)	
Observação Descritiva (o que aconteceu)	Observação Sensorial (o que senti)
Reunião em círculo num canto da sala (sentados nas cadeiras).	Mais à vontade dos alunos (tratam-me por <i>tu</i>). Mais confiança em mim.
Diálogo à volta da vida escolar: 1-Aprendem a ler e a escrever (mas a maioria diz que não o sabe fazer).	Alguma inibição inicial mas depois todos participaram. Gostariam de saber ler e escrever mas não aprenderam.
2-Todos sabem bem o horário e as suas rotinas.	-----
3- As opiniões dividem-se: “ a sala é antiga”, “não presta”, “gosta”... Em geral gostam da sua sala e da escola.	Respondem a primeira coisa que lhes ocorre ou seguem a opinião de outros colegas líderes na turma.
4- Revelam gostos diversificados quanto à escola. Desenhar e pintar é comum. A aluna não cigana prefere a leitura. - Todos gostam do intervalo. -Dizem apreciar as minhas visitas e falar connosco.	A escola é um assunto que pouco lhes interessa.
5- Estudar.	A escola é desvalorizada.
6-Vão realizar os TPC, excepto quando a preguiça é grande. - Os TPC com maior adesão envolvem o desenho e a pintura. - Quatro alunos ciganos gostam de escrever (um deles pertence ao grupo que não sabe ler).	Interesse em cumprir o estabelecido pela professora.
7-A maioria não considera a escola importante. Não justificam.	Sobreposição dos valores culturais. Grande desmotivação em relação à escola.
8-Referem que há muitas faltas dadas pela turma. Todos vão faltando (doença, não	Sobreposição dos valores culturais.

<p>apetecer...).</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aluna não cigana refere que só falta quando está doente. - Dizem que este problema deve ser resolvido apontando “no livro, no papel” e “na caderneta do aluno para lembrar os pais” – todos os alunos. 	<p>Pouca importância atribuída à escola.</p> <p>Desvalorização do papel da assiduidade.</p>
<p>9-Como primeiro impacto afirmam que a escola ideal é outra. Na realidade as opiniões dividem-se. Esta é a sua única referência (“é uma seca” Santiago, “não, não sei ler”Joca, “temos que fazer Matemática” Lito, “não porque obriga a trabalhos” Lucas, “não sei ler mas gosto dos jogos” Inácio...).</p>	<p>Não se interessam grandemente pelo quotidiano escolar.</p>
<p>Partilha de bolachas e de folhas para desenharem a sua escola.</p>	<p>Mais à vontade para desenhar do que para identificarem o trabalho (nome, idade, ano e turma). Muitos não sabem escrever.</p>
<p>Conclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A escola é importante para aprender mas sabem que isso não está a acontecer com a maioria. 	<p>Conclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gostam pouco ou nada da escola. No caso dos alunos ciganos não se sobrepõe aos seus valores culturais.
<p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metade da turma não compareceu às aulas neste dia. - Mesma atitude quanto ao comportamento, apenas mais diluída atendendo ao número reduzido de alunos. - A agressividade entre eles é uma constante dentro da sala de aula (batem, dão pontapés e insultam os colegas). - Agitação: arrastam os pés, batem palmas, conversas paralelas... - Necessidade de impor regras e ordem desde o início. - Dificuldade de concentração da maioria. - Apesar de sentir que gostam de estar comigo, em cada conversa, experimentam os limites permitidos. 	

Turma B - Grelha de Observação – nº4 (15/06/09)

Observação Descritiva (o que aconteceu)	Observação Sensorial (o que senti)
Reunião em círculo num canto da sala. (alunos sentados nas cadeiras).	Amizade. Alegria em nos reencontrarmos.
Diálogo à volta do contexto não escolar: 1- Quando não estão na escola costumam descansar, brincar e passear.	Todos participaram.
2 - Actividades preferidas: - Rapazes e raparigas: brincar e ir ao rio. - Rapazes: jogar à bola e ir à praia. - Raparigas: brincar com bonecas.	O tempo livre fora da escola é importante para todos. Dentro do possível, têm autorização para fazer o que mais lhes agrada.
3 – Actividades que não gostam: - Não gostam de tarefas domésticas como arrumar a casa ou trabalhar com o pai. Ex: limpar gaiolas ou lavar o carro. - Alguns referem que não apreciam correr ou andar a pé.	Colaboram em algumas actividades domésticas mas sem grande vontade.
Partilha de bolachas e de folhas para desenharem actividades relacionadas com o contexto não escolar. Alguns foram para os seus lugares para melhor desenharem. Vários continuam com dificuldades ou sem saber escrever o nome.	Aceitaram a tarefa com normalidade mas sem grande vontade.
Conclusão: - O tempo livre é visto com prazer, especialmente se os pais não os solicitarem para pequenas tarefas.	Conclusão: - O tempo livre é considerado um espaço especial e importante para todos.
Notas: - Mesma atitude quanto ao comportamento mas com menos frequência. - Necessidade de impor regras e ordem desde o início.	

Turma B - Grelha de Observação – nº5 (16/06/09)	
Observação Descritiva (o que aconteceu)	Observação Sensorial (o que senti)
Reunião em círculo num canto da sala (alunos sentados nas cadeiras).	Amizade e à vontade dos alunos. Alegria em nos reencontrarmos.
Diálogo acerca do futuro imediato: 1-Se escolhessem não estudavam.	Todos participam sem inibições.
Diálogo acerca do futuro imediato: 2 – Todos desejam um bom futuro. - Os rapazes, por ex: camionista, construtor civil ou jogador de futebol. Acima de tudo pretendem tirar a carta de condução e conduzir um carro. - As raparigas, por ex: doméstica e mãe de família ou cabeleireira. Um ou outro ainda não sabe. Riem-se do que vão dizendo.	Todos desejam ter um futuro que lhes permita estabilidade e poderem formar uma família embora não procurem caminhos para tal (aprender a ler/escrever). Algumas alunas ciganas não sabem que os pais não as deixarão continuar os estudos mas isso também não lhes interessa para já.
Partilha de folhas para desenharem o seu futuro. Os gelados ficam para depois do almoço.	Aceitaram a tarefa com normalidade mas sem grande vontade. Alguns foram para os seus lugares para melhor desenharem.
Conclusão: - A escola é importante para todos num futuro imediato e um meio para alcançarem uma melhor forma de vida num futuro adulto.	Conclusão: - A sua escola tem uma importância positiva nas suas vivências. Têm noção que esta é um meio para atingir determinados fins (saber ler, obter a carta de condução ou ter um trabalho). Gostam da escola mas para os ciganos não se sobrepõe aos seus valores culturais.
Notas: - Mesma atitude quanto ao comportamento - A ausência de regras continua embora seja menos frequente (atiram lápis pelo ar para emprestar, levantam-se sem ordem, ainda distribuem alguns pontapés). - Necessidade de impor regras e ordem desde o início. - Pedem para estar comigo nas férias.	

Anexo 9. Grelha de observação dos tempos livres das crianças

Turmas A e B

Grelha de Observação – Tempos Livres	
Observação Descritiva	Observação Sensorial
Tempos Livres na Escola – o Recreio	
<p>Euforia.</p> <p>Camaradagem.</p> <p>Organizam as suas actividades lúdicas.</p> <p>Interacção entre as crianças ciganas e não ciganas.</p> <p>Não existe distinção do género nas brincadeiras.</p> <p>Grande energia.</p> <p>Preferências – jogar à bola, correr e jogo dos pneus.</p> <p>Algumas brigas ligeiras.</p> <p>Convidam-nos para participarmos nas brincadeiras.</p> <p>Falam português e caló.</p> <p>Atitudes semelhantes das 2 turmas.</p>	<p>Liberdade.</p> <p>Autenticidade.</p> <p>Imaginação.</p> <p>Alegria.</p> <p>Bem-estar.</p> <p>Confusões próprias da idade.</p> <p>À vontade e amizade.</p> <p>Mistura cultural.</p> <p>Crianças a brincarem naturalmente.</p>

Grelha de Observação – Tempos Livres	
Observação Descritiva	Observação Sensorial
Tempos Livres nos Bairros	
<p>As crianças movimentam-se com grande à vontade nos bairros.</p> <p>Liberdade para brincar, passear ou descansar.</p> <p>Supervisão familiar.</p> <p>Todos do bairro colaboram na educação das crianças quando necessário (ausência dos pais).</p> <p>Prestam atenção a tudo o que se passa no bairro, revelam curiosidade e satisfação sempre que aparecemos.</p>	<p>Alegria</p> <p>Felicidade</p> <p>À vontade</p> <p>Respeito pela família e pelo bairro.</p> <p>À vontade das crianças em relação à nossa presença.</p>

Anexo 10. Fotografias



Fotografia 1 – Livro com os Direitos das Crianças



Fotografia 2 – Livro com os Direitos das Crianças



Fotografia 3 – Escolinha de cartão



Fotografia 4 – Estrela de peluche

Anexo 11. Desenhos do Portfolio - Livrinho



Contexto Escolar – Turma A



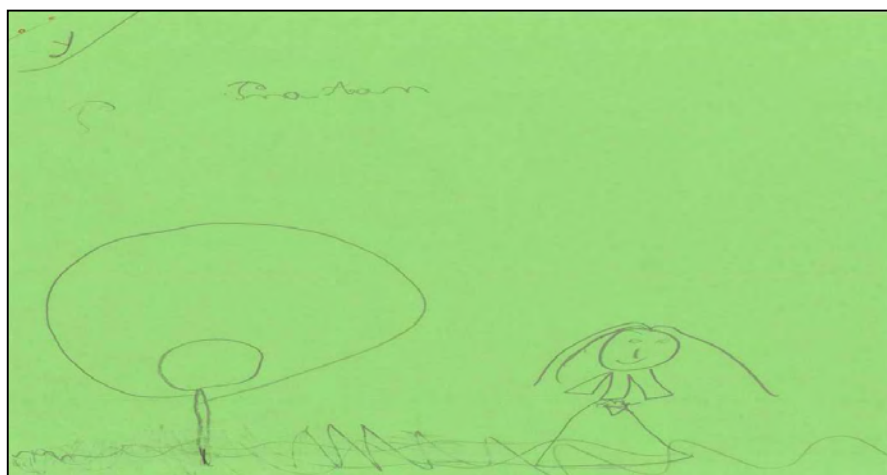
Contexto Não Escolar – Turma A



Futuro – Turma A



Contexto Escolar – Turma B



Contexto Não Escolar – Turma A



Futuro – Turma B

Anexo 12. Guião de entrevista ao Vice-Presidente do Agrupamento

Universidade de Aveiro
Departamento de Ciências da Educação

Guião de Entrevista

Vice-Presidente do Conselho Executivo

Data: __/__/2009

Esta entrevista insere-se num trabalho de investigação que conduzirá à elaboração de um projecto de intervenção no âmbito de um mestrado na área de Educação Social e Intervenção Comunitária.

As suas respostas têm como finalidade levantar elementos esclarecedores sobre como *promover uma integração de sucesso dos alunos de etnia cigana no agrupamento tendo em vista a continuação dos estudos*.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

I

Dados Pessoais e Profissionais

Nível de ensino: _____

Tempo de serviço: ____ anos

Tempo de serviço neste agrupamento: ____ anos.

Tempo de serviço neste cargo: ____ anos.

II

Contexto Escolar

1. Quantos alunos de etnia cigana frequentam o agrupamento neste ano lectivo?
(Em cada ciclo de estudos)
2. Como caracteriza esses alunos? (Género, idade...)
3. Como foi realizada a distribuição por turmas?
4. O Conselho Executivo tem-se preocupado com a promoção da colaboração escola/família com a comunidade cigana? (De que forma?)

5. Os programas curriculares encontram-se no 1º Ciclo adaptados à comunidade cigana?
6. Como actua o agrupamento ao nível da assiduidade na comunidade cigana?
7. O agrupamento encontra-se inserido em algum programa/projecto de combate ao insucesso escolar? (Porque razão a escola do 1º Ciclo da Quinta do Simão não é considerada de intervenção comunitária, apesar de reunir condições para tal?)
8. Actualmente várias escolas são objecto de modernização. Em termos de requalificação das escolas, como se encontra a referida escola?
9. Como é que o Conselho Executivo perspectiva o sucesso destas crianças do 1º Ciclo? (Explorar semelhanças/ diferenças entre as duas turmas; outras escolas do agrupamento)
10. Notam “racismo oculto” dos professores em relação a estes alunos?
11. Existe algum mecanismo de apoio às professoras desta escola? (reuniões regulares ou outras formas de comunicação)
12. Qual o interesse destes alunos em relação à escola e quais as suas maiores dificuldades?
13. A passagem dos alunos ciganos do 1º para o 2º Ciclo parece apresentar alguns problemas, nomeadamente com muitas desistências. O Conselho Executivo encontra-se atento a esta situação? (Tenta promover estratégias de ou solucionar as questões)

Anexo 13. Guião da entrevista à auxiliar de acção educativa

Introdução

- Identificação
- Explicação do projecto
- Consentimento

Dados Pessoais

Nome:

Idade:

Profissão: Auxiliar de Acção Educativa

Local de trabalho: Escola da Luz

Questionário

- 1- Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- 2- A escola sempre teve alunos de etnia cigana?
- 3- E alunos não ciganos?
- 4- Na sua opinião porque é que esta escola é frequentada por alunos de etnia cigana?
- 5- Trabalhar com crianças ciganas e não ciganas é igual ou há diferenças? Se sim, quais?
- 6- Qual a sua opinião sobre o modo de funcionamento ou comportamento dos alunos ciganos nas aulas? E nos intervalos?
- 7- Os pais e encarregados de educação costumam vir à escola? Quando? Porquê Como?
- 8- Os alunos nesta escola faltam muito ou pouco? Se sim, quais as razões?

Anexo 14. Carta-Convite

Convite

Olá, _____!

Sou a M.... e tal como tu frequento uma escola. Só que é uma escola para alunos mais velhos e chama-se Universidade de Aveiro.



Tenho que realizar um trabalho para as minhas aulas e por isso venho saber se te posso contar algumas histórias e convidar a participar em várias actividades que vou organizar.



Também gostaria de conversar contigo e com os teus colegas sobre vários temas tais como os direitos das crianças, a melhor forma de motivar os alunos e os pais em relação à escola e, ainda, sobre outros assuntos que consideres importantes.

Obrigada

Beijinhos

